



EDUCRAZIA

RIVISTA di RIFLESSIONI
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

Didattica inclusiva e Bes. Innovazione, modelli e strumenti.

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

Volume 1
Numero 1
ANNO VI Gennaio/Giugno 2025
ISSN 2705-0351 (online)
Rivista Classe A

www.educrazia.com
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)
Ilona 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 CALENDIA** (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 CALENDIA** - **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



(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 - 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*

Piste di ricerca per una didattica inclusiva e BES/ *Research avenues for inclusive teaching and special educational needs*

Paolina Mulè pag. 5

L'Universal Design for Learning come strumento di promozione del benessere scolastico: risultati di una Ricerca-Azione-Formazione/ *Universal Design for Learning as a tool for promoting school well-being: results of Action-Training Research*

Maria Antonietta Augenti pag. 8

Sinergie tra Universal Design for Learning, co-teaching e tecnologie digitali per un'educazione inclusive/ *Synergies between Universal Design for Learning, Co teaching and Digital Technologies for Inclusive Education*

Antonio Balestra & Daniela Maggi pag. 21

Educazione Fisica e Didattica inclusiva: il Modello UDL/ *Physical Education and Inclusive Teaching: UDL Model*

Patrizia Belfiore & Maria Giovanna Tafuri pag. 34

Inclusione in Movimento: la Voce dei e delle Docenti nel Monitoraggio di Processo del Programma di Pause Attive ABMOVE!/ *Inclusion on the Move: The Voices of Teachers in the Monitoring Process of the ABMOVE! Active Breaks Program*

Rosa Bellacicco&Francesca Capone&Maria Moscato&Clarissa Sorrentino pag. 41

Il Makey Makey come interfaccia tangibile per l'inclusione scolastica/ *The Makey Makey as a tangible interface for school inclusion*

Barbara Bocchi pag. 60

Dalla teoria alla classe: una ricerca empirica sulla valutazione formativa e pratiche riflessive dei docenti/ *Inclusive formative assessment and teaching skills in trainee teachers: empirical evidence for school inclusion*

Maria Luisa Boninelli&Susanna Piacenza pag. 71

Esplorare l'inclusione con i docenti in form-azione. Pratiche performative e di ricerca/ *Exploring Inclusion with Teachers in Form-Action. Performative and Research Practices*

Philipp Botes pag. 106

Potenziare l'apprendimento della lingua straniera in alunni con impianto cocleare attraverso tecnologie AI e attività collaborative/ *Enhancing Foreign Language Learning in Students with Cochlear Implants through AI Technologies and Collaborative Activities*

Teresa Casacchia pag. 118

Matematica inclusiva con l'Intelligenza Artificiale Generativa: un percorso possibile?/ *Inclusive Mathematics with Generative Artificial Intelligence: a possible path?*

Fabio Corsi pag. 129

I bisogni educativi (speciali) invisibili nella cronicità: punti di attenzione per una didattica inclusiva/*Invisible (special) educational needs in chronic conditions: focal points for inclusive education*

Guendalina Cucuzza

pag. 145

Self-Determined Learning Model: an international proposal for interactive learning

Noemi Del Bianco, Lucia Borsini, Catia Giaconi, Ilaria D'Angelo, Karrie A. Shogren

pag. 157

Formazione immersiva con l'AI: tra tecnologie digitali, scansioni 3D e risorse digitali ad accesso libero/*Immersive Education with the AI: between digital technologies, 3D scans, and open-access digital assets*

Alessio Di Paolo, Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Umberto Bilotti, Stefano Di Tore&Maurizio Sibilio

pag. 170

Verso un'inclusione autentica: la stanza Snoezelen come dispositivo pedagogico per l'innovazione didattica/*Towards authentic inclusion: the Snoezelen room as a pedagogical tool for educational innovation*

Gabriella Ferrara, Rosetta Morreale & Claudia Capaci

pag. 189

Allievi con disturbi d'ansia e depressivi: quale inclusione nel contesto scolastico?/*Students with anxiety and depressive disorders: how should they be included in the school context?*

Tommaso Fratini

pag. 200

Onde d'inclusione su cui navigare insieme: connessioni tra Ocean Literacy, Inclusive Education e Island Studies per una pedagogia del mare/*Waves of Inclusion to Navigate Together: connections between Ocean Literacy, Inclusive Education and Island Studies for a Pedagogy of the Sea*

Emanuele Golino

pag. 210

Dentro la scuola: esplorando dispersione e inclusione attraverso voci e dinamiche in contesti ad alto rischio/*Understanding School Dropout and Inclusion: Insights from Voices and Dynamics in High-Risk School Contexts*

Deborah Gragnaniello & Iolanda Sara Iannotta

pag. 223

Verso una valutazione linguistica inclusiva in ambito universitario: prospettive, criticità e pratiche/*Towards Inclusive Language Assessment in Higher Education: Perspectives, Challenges, and Practices*

Angela Lombardo Pontillo & Patrizia Oliva

pag. 240

Uno strumento strategico nelle attività di tirocinio per la formazione del docente inclusivo all'università degli studi di Palermo /*A strategic tool in internship activities for the training of inclusive teachers at the university of Palermo*

Leonarda Longo & Dorotea Rita Di Carlo

pag. 252

Disabilità ed esclusione sociale. La prospettiva fenomenologica per la formazione culturale degli operatori socio-educativi/*Disability and Social Exclusion. The Phenomenological Perspective for the Cultural Training of Socio-Educational Workers*

Francesco Lo Presti

pag. 272

Gli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti con plusdotazione: una valutazione delle prospettive degli insegnanti italiani/*Teachers' attitudes towards gifted students: an evaluation of Italian teachers' perspectives*

Francesco Marsili & Maria Mirandi pag. 285

Educazione inclusiva con strumenti innovativi/*Inclusive education with innovative tools*

Nicola Macagno pag. 299

Orientamento e pratiche didattiche inclusive nella percezione dei docenti specializzati in formazione/*Orientation and inclusive teaching practices in the perception of trainee support teachers*

Mirca Montanari, Maria Rosaria Re & Sara Germani pag. 305

Inclusione, DSA e insegnamento del latino. Riflessioni, proposte e strumenti didattici digitali/*Inclusion, SLD and the teaching of Latin. Reflections, proposals and digital teaching tools*

Corrado Muscarà & Gabriele Garozzo pag. 318

Didattica inclusiva e Bisogni Educativi Speciali: innovazione, modelli e strumenti per i docenti odierni / *Inclusive education and Special Educational Needs: innovation, models and tools for today's teachers.*

Roberto Orazi & Alessio Moriconi pag. 329

Approccio Culturale Responsivo ed Educazione Multiculturale nella Scuola Primaria/*A responsive cultural approach and multicultural education in primary school*

Fabiola Palmiero, Davide Di Palma & Maria Giovanna Tafuri pag. 343

Narrare trame inclusive con l'ausilio degli albi digitali nella scuola dell'infanzia/*Narrating Inclusive Stories with the Aid of Digital Picture Books in Early Childhood Education*

Valentina Perciavalle pag. 360

Tecnologie compensative per la dislessia: la sintesi vocale (TTS) per trasformare un compito di lettura in un compito di ascolto/*Compensatory technologies for dyslexia: Speech synthesis (TTS) to transform a reading task into a listening task*

Andrea Fabrizio Raciti pag. 368

Come orientarsi verso una scuola dell'equità/*How to orient towards an equity school*

Giorgia Ruzzante pag. 378

La Comunicazione Aumentativa Alternativa come risorsa "ecologica" per la classe: esiti di un'indagine esplorativa nel contesto scolastico italiano/*Augmentative Alternative Communication as an "ecological" resource for the classroom: results of an exploratory study in the Italian school context*

Lia Daniela Sasanelli pag. 387

Gamification: Quando il Gioco Diventa una Strategia Vincente/*Gamification: When Gaming Becomes a Winning Strategy*

Giovanna Scala, Davide Di Palma & Gianluca Gravino pag. 408

La valutazione delle competenze non cognitive: presentazione di un approccio sistemico nella scuola primaria/*The assessment of non-cognitive skills: presentation of a systemic approach in primary school*

Vincenzo Nunzio Scalcione pag. 422

Tecnologie, inclusione e agency professionale: la voce dei docenti tra bisogni formativi e criticità sistemiche /*Technologies, inclusion and professional agency: teachers' perspectives on training needs and systemic challenges*

Riccardo Sebastiani & Sara Pellegrini

pag. 442

Inclusive Education in Emergency: Cooperazione Interuniversitaria per la Formazione dei futuri insegnanti in Palestina/*Inclusive Education in Emergency: Inter-university cooperation for the Training of future teachers in Palestine*

Arianna Taddei, Ilaria D'Angelo, Tommaso Santilli & Buad Kholes

pag. 453

La differenziazione: la strada per l'inclusione scolastica/*Differentiation: the road to school inclusion*
Maria Grazia Tota

pag. 467

Differenziare i processi di insegnamento-apprendimento attraverso il compito autentico inclusivo/*Differentiate the teaching-learning processes through inclusive authentic tasks*

Alessia Travaglini

pag. 480

Bisogni educativi speciali e motivazione: il modello UDL per curricula inclusivi. Note a margine delle nuove linee guida 3.0/*Special Educational Needs and Motivation: The UDL Model for Inclusive Curricula. Notes on the New 3.0 Guidelines*

Alessandro Turano

pag. 495

Introduzione / Introduction

Piste di ricerca per una didattica inclusiva e BES/ *Research avenues for inclusive teaching and special educational needs*

Paolina Mulè

Ordinario di Didattica Generale e Pedagogia Speciale

Università di Catania

Questo numero **Didattica inclusiva e Bes. Innovazione, modelli e strumenti/Inclusive teaching and BES. Innovation, models and tools** raccoglie contributi di numerosi studiosi di ambiti disciplinari diversi che riflettono ora su questioni di natura prettamente teorica, ora di natura metodologica e ora di natura sperimentale. Per quanto riguarda la dimensione teorica, il presupposto di fondo è il modello teorico dell'inclusione come atto di indirizzo in materia di istruzione e formazione che consente agli studiosi di attivare una progettazione universale (UDL) per attivare processi di apprendimento in contesti educativi più equi e giusti. La valorizzazione delle differenze si sviluppa attraverso la costruzione di curricula inclusivi in cui gli obiettivi degli alunni BES da raggiungere si avvicinano agli obiettivi del curriculum di classe attraverso adattamenti mirati e l'uso di "facilitatori" e particolari strumentazioni, partecipando ad una cultura del compito nuova. Ciò produce un impatto sulla percezione del benessere scolastico da parte degli alunni ma anche degli insegnanti. Ne consegue che la scuola deve trasformarsi da scuola-apparato in scuola-servizio: essa non può più essere vista solo come un'azienda produttrice di competenze, ma come luogo di incontro tra persone, le più svariate e perciò stesso deve dar vita ad un'esperienza complessa di educazione in termini di promozione umana e sociale, deve potenziare il proprio progetto educativo, elevare la qualità dei processi di scambio quotidiano tra i giovani, intensificare il rapporto socio-affettivo interno tra tutte le figure che si trovano ad interagire dentro il sistema per creare un clima che sia caratterizzato da ricchezza relazionale e operosità efficace e costruttiva. Si tratta di: a) aiutare gli alunni a capire e valorizzare se stessi; b) creare in classe un'atmosfera empatica; c) strutturare un'interdipendenza positiva tra i compagni stessi e tra questi e gli insegnanti. Già Canevaro, sosteneva che il «Rapporto tra disagio e benessere non è stabile, passa attraverso la conquista dell'autostima e del riconoscimento di un'immagine positiva anche nel soggetto che si presenta come debole, come incapace di star bene [...] e quindi l'accettazione di sé è necessariamente collegata ad un riconoscimento delle proprie potenzialità, delle proprie capacità, delle proprie competenze». Il benessere scolastico si sviluppa attraverso una pianificazione avanzata da una comunità di docenti che riflettono continuamente sul proprio agire professionale e situano quotidianamente in classe pratiche didattiche in co-teaching e con l'applicazione delle tecnologie digitali che appaiono correlati positivamente con livelli più elevati di inclusione percepita e con l'efficacia didattica. In questo senso, la progettazione universale dell'apprendimento offre un quadro teorico e operativo per progettare attività di ambiti disciplinari diversi (scienze motorie, musica, matematica ecc.) che alcuni autori analizzano per rispondere alle esigenze di tutti gli alunni, valorizzandone potenzialità, stili di apprendimento e cognitivi. Sul piano metodologico e didattico, interessanti appaiono le pause attive «percepita come strumento efficace per offrire una didattica flessibile, favorire l'interazione tra pari e ridurre, seppur parzialmente, barriere alla partecipazione, in particolare per alunni e alunne con BES e anche con ADHD. I risultati offrono spunti concreti per una didattica della matematica più inclusiva, attiva e sostenibile» (Infra, p. 34). Mentre, il Makey Makey si è rivelato un mediatore didattico efficace, capace di promuovere contesti di apprendimento inclusivi, coerenti con i principi dell'Universal Design for Learning. «I risultati indicano

che il dispositivo ha agito da catalizzatore relazionale, stimolando l'interazione tra pari e facilitando la produzione linguistica attraverso attività ludico-musicali condivise» (Infra, p. 60).

Per quanto riguarda la dimensione metodologica in questo numero si sviluppa il tema delle competenze didattiche e valutative degli insegnanti in formazione, collocandosi nel più ampio dibattito sulla qualità dell'insegnamento e sulla centralità del ruolo del docente per il successo formativo e il benessere degli studenti. «La valutazione si configura non come un atto puramente certificativo, ma come parte integrante della pratica educativa: un dispositivo capace di orientare l'azione didattica, promuovere equità e stimolare la partecipazione consapevole degli studenti» (Infra, p. 71). In questo senso, si «ribadisce la necessità di una formazione *evidence-based* che sappia coniugare dimensione teorica, riflessione critica e applicazioni concrete, con l'obiettivo di formare docenti preparati ad affrontare la complessità scolastica e garantire opportunità educative di qualità per tutti» (Infra, p.106).

Si esplora anche il potenziale del *Modello di Apprendimento Autodeterminato* (SDLMI) «come strumento per l'apprendimento interattivo basato su un'educazione personalizzata e incentrata sullo studente. Poiché l'SDLMI mira a sviluppare capacità di autoregolamentazione e di problem-solving, il processo di insegnamento-apprendimento dà priorità al coinvolgimento attivo degli studenti per prepararli alle sfide di un mondo in continua evoluzione» (Infra, p. 118).

Anche le attività laboratoriali di matrice teatrale, hanno favorito lo sviluppo di competenze trasversali, quali l'empatia, l'ascolto attivo, la creatività e la gestione della complessità, evidenziando il potenziale trasformativo delle metodologie attive nella costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi. «I risultati preliminari suggeriscono come l'integrazione di tali pratiche nel percorso formativo dei futuri insegnanti possa costituire una leva strategica per innovare la didattica in chiave inclusiva, sviluppare professionalità maggiormente consapevoli, riflessive ed efficaci nella presa in carico delle specificità degli studenti» (Infra, p. 129).

Lunga questa direzione, si colloca anche la costruzione di ambienti virtuali fruiti da tutti e da ciascuno. «Il processo di co-progettazione volto alla realizzazione di una sala museale virtuale. La fase di prototipazione si è basata sulla scansione 3D di quattro reperti archeologici: un guttus e un vasetto per profumi provenienti dal Museo Civico Archeologico di Carife, insieme a due crateri a figure rosse conservati presso il Museo Archeologico Nazionale del Sannio Caudino di Montesarchio. La piattaforma tecnologica impiegata per lo sviluppo è il motore grafico Unity3D, ampiamente riconosciuto nell'ambito dell'industria videoludica. La prima versione del museo virtuale include un edugame, fruibile tramite dispositivi di input tradizionali (joypad o mouse e tastiera) oppure attraverso il visore Meta Quest (disponibile al seguente indirizzo: www.labh.it/disuff/download). Inoltre, i singoli oggetti digitali sono resi disponibili per la stampa 3D o per l'integrazione in altri ambienti videoludici a finalità didattiche. La ricerca dimostra non solo la fattibilità dell'integrazione di asset digitali nei contesti educativi museali, ma propone anche un modello replicabile per istituzioni interessate alla digitalizzazione del proprio patrimonio culturale attraverso un approccio inclusivo e partecipativo» (Infra, p. 170).

Un altro contributo interessante è offerto da un modello pedagogico inclusivo che riconfigura la stanza *Snoezelen* quale spazio educativo universale, superando la sua tradizionale funzione clinico-terapeutica per restituirle una valenza formativa e relazionale accessibile a tutti. Il corpo diviene vettore epistemico e dispositivo di mediazione affettiva, sensoriale e cognitiva. «Il contributo intende restituire alla comunità scientifica una prassi replicabile e fondata, che iscrive l'ambiente Snoezelen nel quadro epistemologico dell'Inclusive Education for All, delineando una scuola capace di accogliere la complessità dei soggetti e di promuovere benessere, equità e appartenenza» (Infra, 189).

Da un punto di vista sperimentale, interessante appare l'indagine degli atteggiamenti degli insegnanti di ogni ordine e grado, curricolare e di sostegno, rispetto all'educazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione. Gli atteggiamenti degli insegnanti condizionano notevolmente l'apprendimento degli studenti e possono configurarsi come barriere o facilitatori. Si presenta nella ricerca presentata «la validazione italiana della scala "Attitudes Towards Gifted Education" (ATGE) originariamente creata per il contesto finlandese (Laine et al., 2019). Questo tema è poco indagato e diffuso in Italia ma risulta di grande attualità perché collegato alle concezioni che gli insegnanti hanno delle elevate capacità, del talento, dell'intelligenza, ma anche, nello specifico di questa scala, dell'inclusione di questa popolazione di studenti» (Infra, p. 285),

Parimenti, in un altro contributo i principi cardine dell'inclusione sono strettamente connessi con gli approcci narrativi dell'educazione, proponendo una riflessione critica sull'uso delle tecnologie digitali per favorire il processo inclusivo. Si analizzano «le potenzialità degli albi digitali nel promuovere competenze socio-emotive, abilità comunicative e processi di partecipazione condivisa, ponendo l'accento sulla narrazione come pratica generativa di significati e di legami comunitari. L'analisi intende offrire spunti per la progettazione di percorsi educativi che, attraverso il narrare digitale, rendano la scuola dell'infanzia un ambiente maggiormente accogliente, partecipativo e sensibile alla valorizzazione delle differenze in ottica inclusiva» (Infra, p. 360).

Ancora una volta, in un altro contributo si dimostra che le tecnologie, quando adeguatamente integrate dall'insegnante con le strategie didattiche e con i modelli pedagogici, possono offrire un significativo contributo nel migliorare la qualità dell'apprendimento nelle varie discipline. Esse possono essere impiegate con successo anche nell'ambito della didattica inclusiva, come facilitatori dell'apprendimento per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Si approfondisce «l'efficacia della sintesi vocale come strumento compensativo di tipo tecnologico in grado di trasformare un compito di lettura in un compito di ascolto, facilitando l'apprendimento scolastico degli studenti con dislessia e promuovendo il diritto all'istruzione garantito per tutti gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento attraverso la legge 170/2010» (Infra, p. 368).

In un altro studio si indaga l'impiego della Comunicazione Aumentativa Alternativa all'interno di contesti scolastici, con l'obiettivo di valutare il potenziale di tale strumento non solo quale risorsa specifica per studenti con Bisogni Comunicativi Complessi ma anche come facilitatore dell'interazione e dell'apprendimento per l'intero gruppo classe. «A tal fine, è stato condotto un focus group, coinvolgendo sei insegnanti di scuola primaria che, nella propria pratica didattica, integrano sistematicamente la CAA, al fine di raccogliere dati qualitativi relativi a esperienze, percezioni e strategie inclusive adottate» (Infra, p. 387).

Infine, un altro tema indagato è il ruolo della motivazione nei percorsi di inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali (BES). In particolare, si approfondisce il contributo dell'Universal Design for Learning (UDL) nella sua versione 3.0 come quadro pedagogico in grado di integrare la dimensione motivazionale nella progettazione curricolare. «Viene proposta una lettura della motivazione come costruito dinamico, situato e relazionale, centrale nei processi di apprendimento e nella prevenzione della dispersione scolastica. Attraverso il confronto con la normativa italiana (Legge 22/2025) e con la letteratura internazionale, si sottolinea la necessità di ambienti formativi flessibili, culturalmente rilevanti e capaci di attivare engagement autentico. L'insegnante, in questo contesto, assume il ruolo di mediatore di senso e promotore di partecipazione» (Infra, p. 495).

In definitiva, questo numero propone ricerche variegate riscontrate concretamente nei contesti educativi mostrando in gran parte delle volte un'attenzione alla progettazione di curricoli inclusivi centrati sulla motivazione, sul favorire i processi di apprendimento e di realizzazione nella prospettiva di una scuola più equa e giusta, trasformativa e capace di valorizzare la diversità come risorsa.

L'Universal Design for Learning come strumento di promozione del benessere scolastico: risultati di una Ricerca-Azione-Formazione

Universal Design for Learning as a tool for promoting school well-being: results of Action-Training Research

* Maria Antonietta Augenti

¹ Università degli studi di Bologna; maria.augenti2@unibo.it

* Correspondence: maria.augenti2@unibo.it

Abstract: La promozione dell'inclusione scolastica, intesa come valorizzazione delle differenze e costruzione di contesti educativi equi, è strettamente legata al benessere scolastico degli studenti. In questa prospettiva, il presente studio esplora l'efficacia dell'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL) nella progettazione di un curriculum inclusivo e il suo impatto sulla percezione del benessere scolastico da parte degli alunni. La ricerca è stata condotta secondo la metodologia della Ricerca-Azione-Formazione, con un approccio mixed methods, coinvolgendo 185 alunni in sette plessi di scuola primaria, distribuiti in nove classi appartenenti a due Istituti Comprensivi dell'Emilia-Romagna. È stato utilizzato il questionario *QBS 8-13* per rilevare il benessere scolastico in fase pre e post-intervento. I risultati evidenziano un miglioramento del benessere scolastico percepito nelle classi, suggerendo come l'applicazione dell'approccio UDL, quale framework per una didattica inclusiva, possa contribuire in modo significativo a creare ambienti di apprendimento più inclusivi e attenti ai bisogni di tutti gli studenti.

Abstract: The promotion of school inclusion, as valuing diversity and the creation of equitable educational contexts, is closely linked to students' school well-being. From this perspective, the present study explores the effectiveness of the Universal Design for Learning (UDL) approach in designing an inclusive curriculum and its impact on pupils' perceptions of school well-being. The research, through the Action-Training Research methodology, with a mixed methods approach, involved 185 students in seven primary school sites, across nine classes within two Comprehensive Institutes in the Emilia-Romagna region. To measure school well-being, the *QBS 8-13* questionnaire was administered in the pre- and post-intervention phases. The results reveal an improvement in the school well-being perceived in the classrooms, suggesting how the application of the UDL approach, as a framework for inclusive teaching, can contribute significantly to create learning environments that are more inclusive and responsive to the needs of all students.

Parole chiave: Universal Design for Learning, inclusione, benessere, didattica inclusiva

Keywords: Universal Design for Learning, inclusion, well-being, inclusive education

1. Introduzione

La cultura dell'inclusione è volta a comprendere l'umano, "la sua unità nella diversità, la sua diversità nell'unità" (Morin, 2001, p. 56), riconoscendo il valore della pluralità come fondamento dell'esperienza educativa. In questa prospettiva, promuovere l'inclusione significa anche creare le condizioni per

un benessere scolastico diffuso, in cui ogni studente possa sentirsi accolto, valorizzato e parte integrante della comunità di apprendimento. L'attenzione alla dimensione relazionale ed emotiva diventa quindi imprescindibile per costruire un ambiente scolastico capace di rispondere in modo equo e significativo ai bisogni di ciascuno. Il benessere scolastico si configura come “un costruito complesso e multidimensionale valutabile mediante vari indicatori all'interno di diversi domini interagenti, che assieme contribuiscono a fornire un complessivo quadro del funzionamento fisico, psicologico, cognitivo e sociale degli studenti, sia delle competenze di cui questi necessitano” (OECD, 2017, p. 60). Determinante diventa il ruolo del contesto (Rizzo & Pinelli, 2023), in particolare quello scolastico, attraverso la realizzazione di un ambiente di apprendimento che tenga conto dei profili di funzionamento dei diversi alunni, della diversità dei bisogni, degli interessi, delle potenzialità individuali. Il framework dello Universal Design for Learning (CAST, 2011; 2018; 2024) come approccio per una didattica inclusiva (UNESCO, 2016) si configura, in questo senso, come un modello pedagogico-didattico che ha come obiettivo la valorizzazione di tutte le differenze attivandosi contro le disuguaglianze (Ianes & Demo, 2020). Una metodologia che capace di guardare con attenzione a ciascuno, ma al contempo di prendersi cura del gruppo. In questo contributo verranno presentati i risultati di una Ricerca-Azione-Formazione che ha avuto come obiettivo quello di progettare e sperimentare un curriculum inclusivo secondo la prospettiva UDL. L'indagine si è proposta di esplorare l'efficacia dell'approccio adottato rispetto alla percezione degli studenti, con particolare riferimento alla dimensione del benessere scolastico.

2. Lo Universal Design for Learning come Didattica Inclusiva

Lo Universal Design for Learning (UDL) è un approccio pedagogico-didattico volto a valorizzare le differenze individuali, superando le tradizionali classificazioni degli studenti, quali quelle legate alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o ai bisogni educativi speciali (BES). Alla base di questo modello vi è il riconoscimento della diversità come condizione intrinseca dell'esperienza educativa: una pluralità di differenze, non sempre visibili, ma spesso profonde, come evidenziato dalle ricerche nel campo delle neuroscienze (Immordino Yang & Fischer, 2009), richiede infatti ambienti di apprendimento flessibili e inclusivi, capaci di rispondere ai molteplici profili degli studenti. Secondo il CAST, infatti, non c'è omogeneità tra gli studenti, in quanto in ambienti di apprendimento come scuole e università, la variabilità individuale è la norma, non l'eccezione (CAST, 2006). L'UDL è definito come un quadro scientificamente valido per guidare la pratica educativa e didattica perché fornisce flessibilità nelle forme in cui le informazioni sono presentate, nelle modalità in cui gli studenti dimostrano le loro conoscenze e competenze, e nei modi in cui gli studenti vengono motivati e coinvolti nel proprio processo di apprendimento. Inoltre, “riduce gli ostacoli all'istruzione, apporta adattamenti adeguati, supporta le sfide e mantiene alte le aspettative delle performance per tutti gli studenti” (CAST, 2006, p. 6). Questo framework si basa su tre Principi: Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, Fornire molteplici mezzi di rappresentazione, Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione; correlati da Linee Guida (9) e da relativi Punti di Verifica (31), (CAST, 2018). L'obiettivo principale è rendere l'apprendimento accessibile a tutti, offrendo pari opportunità di poter agire e costruire conoscenza (Arduini, 2020). Questo può essere possibile attraverso la costruzione di curricula flessibili e progettati

proattivamente, intenzionalmente e sistematicamente (Meyer, Rose & Gordon, 2014), già in fase di progettazione, evitando così adattamenti e cambiamenti successivi, e che tengano conto delle differenze di tutti gli alunni, compresi gli alunni con disabilità, nelle diverse parti che lo compongono: obiettivi, metodi, materiali, valutazione (Savia, 2016). L'approccio dell'Universal Design for Learning mira quindi a creare percorsi educativi che siano intrinsecamente flessibili, sia negli obiettivi formativi sia nelle modalità didattiche, nei materiali impiegati e nei criteri di valutazione. Tale impostazione ha lo scopo di offrire a ogni studente opportunità di apprendimento efficaci e accessibili, tenendo conto della diversità dei profili cognitivi e delle modalità di partecipazione. Appare quindi evidente un cambio di prospettiva: si supera l'idea, ancora diffusa, secondo cui "l'alunno con disabilità non può seguire la progettazione curricolare di matematica" (Dovigo, 2007), per giungere a un interrogativo più inclusivo e proattivo, ovvero: "la progettazione curricolare è stata pensata anche per l'alunno con disabilità?". Tale visione implica il riconoscimento del diritto di ogni studente a partecipare ai percorsi curricolari comuni, pur con gli opportuni adattamenti e personalizzazioni che ne garantiscano l'accessibilità e l'efficacia, in linea con i principi di equità e inclusione.

La letteratura, sia a livello nazionale che internazionale, mostra come l'adozione dei principi dell'Universal Design for Learning favorisca lo sviluppo di pratiche didattiche orientate all'inclusione e generi ricadute positive nella percezione sia da parte degli insegnanti che degli studenti. Le ricerche in ambito nazionale (Savia, 2018; Ghedin & Mazzacut, 2017; Aquario, Pais & Ghedin, 2017; Montesano, Carchidi & Valenti, 2019; Demo & Veronesi, 2019; Mangiatorti & Serenelli, 2013) confermano il potenziale dello UDL come modello efficace per la promozione di pratiche didattiche inclusive, sottolineando i risultati positivi in merito alla percezione degli insegnanti. Le ricerche presenti in letteratura internazionale evidenziano miglioramenti in relazione agli studenti: un incremento dei livelli di apprendimento (Lieber et al., 2008; Basham, Meyer et al., 2010; Rappolt-Schlichtmann et al., 2013; Basham, Hall, et al., 2016; Hall, et al., 2015; Ok et al., 2017; Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2016; Almeqdad, Alodat, Alquraan, Mohaidat & Al Makhzoomy, 2023) e una maggiore partecipazione al lavoro in classe (Dymond, S. K., Renzaglia, A., Rosentein, A., Chun, E. J., Banks, R., Niswander & Gibson, C. L., 2006; Abell, Jung & Taylor, 2011; Marino, Gotch, et al., 2014). Inoltre, numerosi studi sottolineano come questo approccio favorisca un aumento della motivazione allo studio (Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2016; Capp, 2017; Browder et al., 2008; Davies, Schelly & Spooner, 2013; Smith F. G., 2012), dell'inclusione degli alunni con disabilità (Coyne, Pisha, et al., 2012; Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2016; Black, Weinberg, Brodwin, 2015; Dymond, S. K., Renzaglia, A., Rosentein, A., Chun, E. J., Banks, R. A., Niswander, V., & Gibson, C. L., 2006) e favorisca un aumento generale del benessere scolastico (Katz, 2013; Katz J., Sokal L., 2016; Capp, 2017; Black, Weinberg & Brodwin, 2015).

3. Metodologia della ricerca e strumenti di indagine

La ricerca si è sviluppata secondo la metodologia della Ricerca-Azione-Formazione (Asquini, 2018; Balduzzi & Lazzari, 2018; Pastori, 2017), secondo un approccio mixed methods (Trinchero & Robasto, 2019; Cottini, 2020) con un disegno convergente a fasi parallele. Lo studio ha coinvolto 9 classi di scuola primaria, con un totale di 185 alunni e alunne (di cui 14 alunni con certificazione di disabilità e 23 alunni con Disturbi specifici dell'Apprendimento o bisogni educativi speciali per i quali è stato

predisposto dal team docente un Piano Didattico Personalizzato), appartenenti a due Istituti Comprensivi situati rispettivamente nella provincia di Reggio Emilia e Bologna, in quartieri a forte processo migratorio. La ricerca ha avuto l'obiettivo di progettare e sperimentare un curriculum secondo i principi, le linee guida e i punti di verifica UDL e di indagare l'efficacia della sua applicazione riguardo la percezione degli studenti, in merito alle dimensioni individuate nella letteratura internazionale. La R.A.F. condotta si è sviluppata lungo un arco temporale di 10 mesi, da maggio 2023 a febbraio 2024. Ogni fase della ricerca è stata caratterizzata da un processo ricorsivo, tipo della ricerca azione, caratterizzata da una complementarità dei diversi momenti. Tutte le fasi del progetto sono state caratterizzate dal contributo attivo di tutti i partecipanti, realizzando pienamente l'idea di condurre la ricerca "con gli insegnanti", divenendo così co-attori, co-ricercatori, sia nei processi di individuazione dei bisogni sia in quelli di natura interpretativa (Balduzzi & Lazzari, 2018). Le diverse fasi della ricerca hanno riguardato un lavoro congiunto tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati sul sostegno, per ideare e definire percorsi, attraverso l'applicazione delle linee guida e dei punti di verifica UDL, che tenessero conto di tutte le diversità presenti all'interno delle classi, compresi gli alunni con disabilità. Nella fase esplorativa e nella successiva fase di raccolta dati è stato utilizzato il questionario *QBS 8-13 Questionario per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio* (Tobia & Marzocchi, 2015), somministrato a tutti agli/alle alunni/e delle classi coinvolte nella ricerca. Il questionario QBS-B, utilizzato, è un questionario validato, costituito da 27 item e permette il calcolo di un punteggio totale di Benessere scolastico, derivato dai punteggi parziali relativi alle seguenti sottoscale (Tobia & Marzocchi, 2015, p. 25):

1. Soddisfazione e riconoscimento: 4 item che indagano la soddisfazione dell'alunno per i propri risultati scolastici e la percezione che il suo impegno e le sue capacità siano riconosciute da genitori e insegnanti;

2. Rapporto con insegnanti: 5 item che approfondiscono il livello di fiducia nei confronti degli insegnanti e la percezione che l'alunno ha della loro disponibilità emotiva, del loro supporto e riconoscimento;

3. Rapporto con compagni di classe: 5 item che valutano il vissuto di accettazione da parte del gruppo classe, il livello di fiducia verso i compagni e la presenza di relazioni amicali significative;

4. Atteggiamento emotivo a scuola: 4 item che valutano le reazioni emotive dei bambini nell'affrontare le richieste scolastiche, approfondendo i vissuti di ansia, vergogna e senso di colpa;

5. Senso di autoefficacia: 6 item che valutano la percezione di autoefficacia dell'alunno, prendendo in considerazione il suo punto di vista su alcune qualità legate all'ambito cognitivo e all'apprendimento.

Sono poi presenti 3 item che non vengono utilizzati per calcolare il punteggio complessivo. Ogni item richiede una risposta su scala Likert a 3 punti, che i bambini hanno scelto, con le seguenti caratteristiche: non vero, abbastanza vero, verissimo. Ad ogni item è attribuito un punteggio di 0, 1, 2 punti, tranne per gli item formulati in negativo che hanno un'attribuzione inversa. Per ogni sottoscala del questionario di Benessere Scolastico, viene calcolato un punteggio medio, nonché un punteggio totale complessivo. Questi punteggi sono stati poi trasformati in punteggi T standardizzati con una media di 50 e una deviazione standard di 10, secondo una tabella allegata alla correzione del questionario validato. I punteggi T sono categorizzati in una serie di range descrittivi, che includono: gravemente deficitario, deficitario, medio-basso, nella norma, superiore alla norma. Questo processo di conversione e categorizzazione consente di esaminare il questionario sia

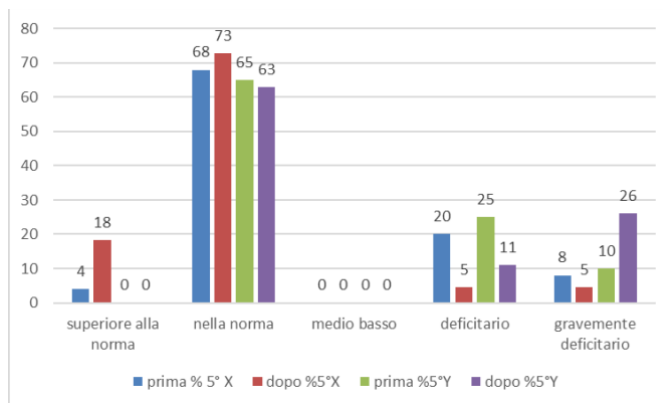
nel suo complesso che a livello delle singole sottoscale, fornendo una visione dettagliata dei risultati ottenuti. La somministrazione dello stesso strumento di valutazione ha permesso di confrontare i risultati pre e post-intervento, fornendo un'analisi comparativa dell'impatto dell'intervento sul benessere degli studenti. Il questionario è stato somministrato a tutti gli alunni/e delle classi (n=180, non hanno partecipato alla compilazione gli studenti con disabilità complessa) in modalità collettiva, anonima, cartacea e auto compilata. I dati raccolti dai questionari sono stati sistematicamente organizzati in tabelle Excel e successivamente esportati per essere analizzati. Per garantire la comparabilità dei risultati, i dati quantitativi raccolti sono stati convertiti in percentuali. Successivamente, questi dati sono stati rappresentati graficamente sotto forma di istogrammi. La visualizzazione dei dati in grafici ha permesso di esaminare e di interpretare in dettaglio i risultati ottenuti nelle diverse sotto-scale del questionario e nel punteggio generale. Questa metodologia ha facilitato un confronto più intuitivo e visivamente più chiaro, consentendo una migliore interpretazione e analisi delle differenze emerse. In questo contributo verranno presentati i risultati pre e post-intervento del punteggio totale di ciascuna classe, al fine di evidenziare le variazioni nella percezione del benessere scolastico e valutare l'impatto dell'approccio UDL sul gruppo classe.

4. Risultati

Di seguito verranno presentati i risultati del questionario disaggregati per Istituto Comprensivo e ulteriormente distinti per singola classe, al fine di garantire un'analisi dettagliata e comparativa nei diversi contesti scolastici.

Istituto Comprensivo Reggio Emilia

Figura 1. Risultati classi 5° X e 5° Y plesso I

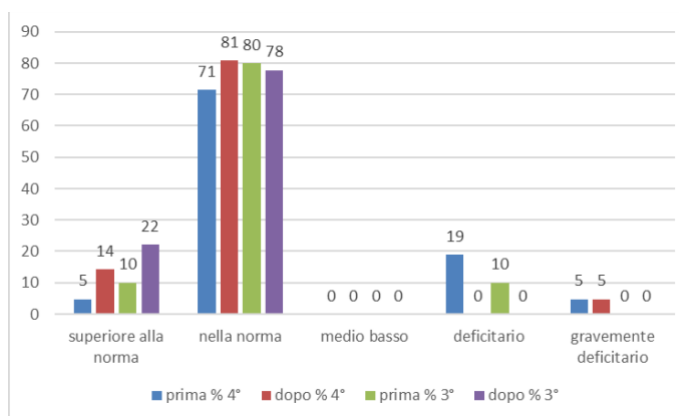


I punteggi generali relativi alla classe 5° X (figura 1) mostrano un significativo miglioramento del benessere scolastico in questa classe. Gli alunni nella fascia superiore alla norma sono aumentati del +14% e quelli nella fascia nella norma sono aumentati del +5%. Diminuiscono in modo significativo gli alunni nella fascia deficitaria -15% e in quella gravemente deficitaria -3%.

Nei punteggi totali della classe 5° Y (figura1), si osserva che la categoria "superiore alla norma" rimane invariata allo 0%, suggerendo che la situazione più positiva non si è verificata in alcun caso prima o dopo l'intervento. Si osserva una leggera diminuzione della percezione "nella norma", passando dal 65% al 63%. Questo indica un lieve calo della situazione considerata

"normale". Tutte le categorie relative a una percezione negativa della situazione (medio basso, deficitario, gravemente deficitario) mostrano un aumento.

Figura 2. Risultati classi 4° plesso II e classe 3° plesso III

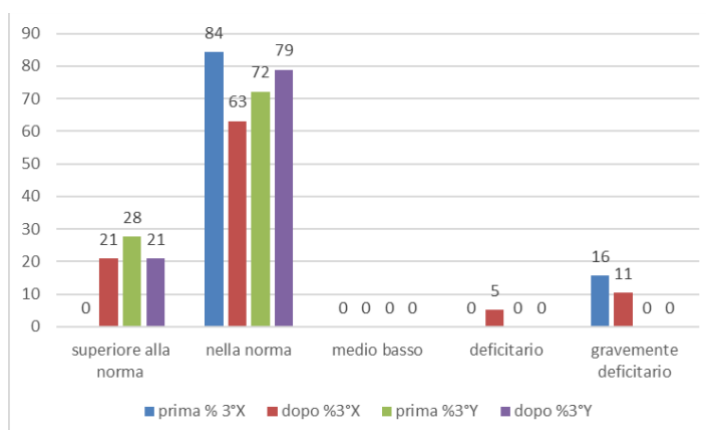


I risultati relativi alla classe 4° del plesso III (figura 2) registrano un aumento considerevole della fascia "superiore alla norma" passando dal 5% al 14% (+ 9%). Anche la fascia "nella norma" ha registrato un leggero aumento, passando dal 71% all'81% (+ 10%). L'assenza di dati nella categoria "deficitario" dopo l'intervento è un segnale estremamente positivo, indicando un miglioramento generalizzato del benessere percepito dagli alunni. La fascia "gravemente deficitario" rimane stabile al 5%, suggerendo che un piccolo gruppo di persone continua a percepire un basso livello di benessere scolastico. I dati confermano un trend positivo indicando un miglioramento generalizzato del benessere in questa classe.

Nella classe 3° (figura 2) si registra che la fascia "superiore alla norma" è aumentata dal 10% al 22%. I risultati ottenuti evidenziano un miglioramento complessivo del benessere scolastico percepito all'interno di questa classe. In particolare, la scomparsa della fascia "deficitario" – che passa dal 10% allo 0% – rappresenta un segnale particolarmente positivo, indicando che alcuni studenti hanno registrato un netto miglioramento. Contestualmente, si rileva una lieve riduzione nella fascia "nella norma", dal 80% al 78%, verosimilmente attribuibile allo spostamento di alcuni studenti verso fasce di benessere più elevate.

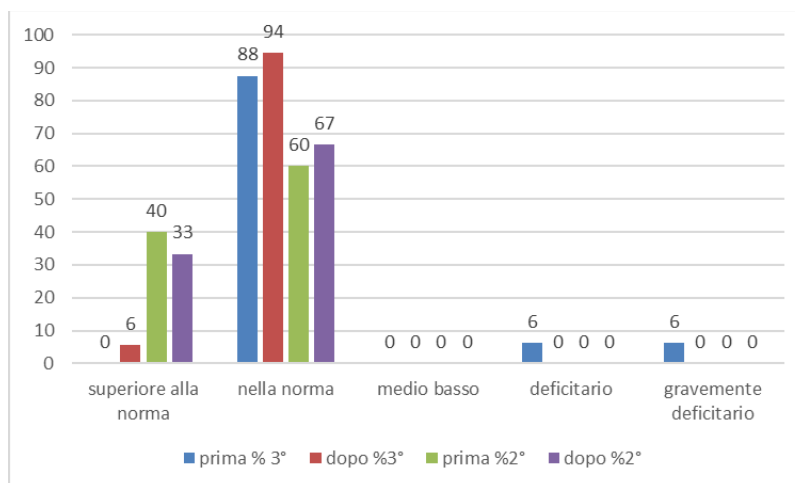
Istituto Comprensivo Bologna

Figura 3. Risultati classi 3°X e 3°Y plesso IV



Nella classe 3°X (figura 3) si registra un aumento considerevole della fascia "superiore alla norma" con un aumento del +21%. La fascia "gravemente deficitario" mostra una leggera diminuzione confermando l'aumento della percezione di benessere. Nella classe 3° Y (figura 3), i dati confermano un livello stabile, con una leggera tendenza verso il consolidamento nella fascia "nella norma".

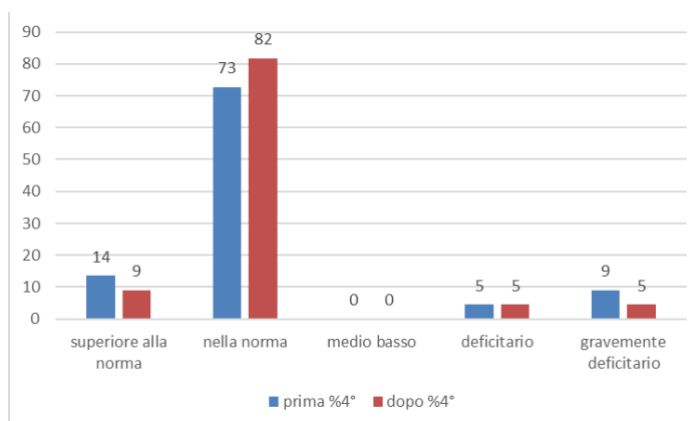
Figura 4. Risultati classi 3° plesso VII, classe 2° plesso VI



Nella classe 3° del *plesso VII* (figura 4) il punteggio complessivo evidenzia un miglioramento significativo del benessere scolastico percepito dagli studenti, con la maggior parte di essi collocata nelle fasce "nella norma" o "superiore alla norma". Tale andamento è sostenuto da un incremento proprio in queste categorie, suggerendo un aumento degli studenti che sperimentano livelli particolarmente elevati di benessere. Risulta inoltre particolarmente positivo che nessun alunno si collochi più nelle fasce più critiche, ovvero "deficitario" e "gravemente deficitario".

Nella *classe 2° del plesso VI* (figura 4) si conferma un livello soddisfacente di benessere scolastico percepito all'interno del gruppo classe. Nonostante una lieve flessione nella percentuale di studenti collocati nella fascia "superiore alla norma", l'esito complessivo resta positivo: tutti gli alunni rientrano infatti nelle fasce "nella norma" o superiori, indicando una distribuzione priva di situazioni critiche.

Figura 5. Risultati classe 4° plesso V



Nella classe 4° del plesso V (figura 5) è possibile osservare un miglioramento complessivo, con un aumento della percentuale di individui che si collocano nella norma e una diminuzione delle fasce che indicano un punteggio più basso. Si osserva un aumento considerevole della percentuale di individui che si collocano nella norma e una diminuzione significativa, in particolare nella categoria "gravemente deficitario" che passa da 9% a 5%, mostrando un calo nel numero di individui che ottengono un punteggio molto basso. I dati presentati indicano un miglioramento significativo nei punteggi totali.

5. Discussione

L'analisi complessiva dei punteggi totali del *QBS 8-13 Questionario per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio* (Tobia, Marzocchi, 2015) per ciascuna classe partecipante alla ricerca, consente di ottenere un quadro articolato e dettagliato della percezione del benessere scolastico degli alunni pre e post-intervento. I risultati evidenziano, nella quasi totalità dei gruppi osservati, un miglioramento significativo dei livelli di benessere percepito, confermando l'impatto positivo dell'approccio UDL sull'esperienza scolastica quotidiana degli studenti. In particolare, si registra un incremento dei punteggi in 8 classi su 9, ad eccezione quindi di una classe che non ha mostrato lo stesso trend positivo. È stato quindi fondamentale analizzare in modo approfondito le sottoscale del questionario per identificare le criticità emerse e comprendere le aree che richiedevano un intervento più mirato da parte degli insegnanti. Questo processo ha consentito di individuare con maggiore precisione i fattori che hanno influenzato negativamente questo risultato. Gli esiti di questa analisi sono stati restituiti al gruppo di ricerca, con l'obiettivo di favorire un processo di riflessione critica e di miglioramento continuo per migliorare le pratiche didattiche. Nello specifico, in questa classe la sottoscala "Rapporto con gli insegnanti" nel questionario post-intervento, mostra un peggioramento generale: si osserva una riduzione significativa nella percezione "nella norma" accompagnata da un aumento nella percezione "medio basso", suggerendo un generale peggioramento nella qualità percepita del rapporto. Questo dato ha quindi sollecitato un'attenta riflessione da parte del team docente sull'importanza della dimensione relazionale nel processo didattico: investire in maniera più sistematica e consapevole sulla costruzione di legami educativi significativi con gli alunni si configura come una condizione imprescindibile per promuovere un clima scolastico positivo. Analogamente, anche le sottoscale relative al "Rapporto con i compagni" e al "Senso di autoefficacia" hanno evidenziato segnali di criticità, rispettivamente con un incremento delle percezioni negative nelle relazioni tra pari e con una lieve crescita della fascia "gravemente deficitario" sul piano della fiducia in sé. L'ipotesi, condivisa con il gruppo di ricerca, è che una maggiore e più coerente applicazione dei principi UDL, con un focus su strategie didattiche partecipative, interattive e basate su feedback orientati alla padronanza (come suggerito da alcune specifiche linee e punti di verifica UDL) possa contribuire in modo significativo a migliorare le dinamiche relazionali tra i compagni e a potenziare il senso di autoefficacia degli alunni.

I risultati finali mostrano quindi come la creazione di un curriculum inclusivo secondo i principi, le linee guida e i punti di verifica UDL contribuisca a un miglioramento significativo del livello di benessere percepito negli alunni a scuola. L'approccio UDL si dimostra così efficace

non solo in merito alla partecipazione e alla motivazione degli studenti (Augenti, 2025) ma anche nel promuovere un miglioramento significativo nella dimensione relazionale, emotiva e motivazionale degli alunni, contribuendo in modo significativo alla costruzione di un ambiente formativo più equo, inclusivo e promotore di benessere.

6. Conclusioni

Negli ultimi anni, diverse ricerche condotte nel contesto scolastico italiano (Tobia et al., 2019; Dettori, 2014; Lucisano, Stanzone & Artini, 2018; Lucangeli, 2019; Mignolli et al., 2022) hanno evidenziato dati preoccupanti riguardo ai livelli di benessere e malessere percepiti dagli studenti nei contesti scolastici, sollevando una riflessione in merito all'organizzazione scolastica e alla realizzazione di un ambiente di apprendimento per la realizzazione di offerta formativa plurale, che tenga conto dei bisogni specifici di ciascuno studente e studentessa. La progettazione di ambienti di apprendimento innovativi rappresenta un elemento chiave per la trasformazione della scuola in un contesto realmente inclusivo. Tali ambienti, infatti, non solo facilitano i processi di apprendimento, ma promuovono condizioni favorevoli al benessere e all'inclusione di tutti gli studenti. Oggi la scuola, e in particolare gli insegnanti, sono sempre più chiamati a progettare contesti educativi capaci di accogliere tutti e tutte. La sfida odierna rimane però quella di individuare modelli pedagogico-didattici capaci di orientare concretamente le pratiche educative degli insegnanti, attraverso chiari indicatori di processo e di risultato. In questo percorso, risulta fondamentale la collaborazione tra docenti curricolari e insegnanti specializzati sul sostegno, che devono operare insieme in un'ottica di corresponsabilità educativa per garantire una progettazione che sia davvero inclusiva.

I risultati emersi confermano l'efficacia dell'approccio dello Universal Design for Learning nel promuovere benessere scolastico, poiché consente agli alunni di sentirsi protagonisti attivi del loro processo di apprendimento. In linea con i suoi principi, l'UDL favorisce motivazione, partecipazione, senso di appartenenza e percezione di autoefficacia, contribuendo a creare un ambiente educativo stimolante e attento ai bisogni di ciascuno. Un contesto di questo tipo agisce in chiave preventiva offrendo un ambiente di apprendimento di qualità, come luogo di apprendimento e di costruzione di relazioni significative.

Riferimenti Bibliografici

- Abell, M. M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of universal design for learning. *Learning Environments Research*, 14(3), 171-185.
<https://doi.org/10.1007/s10984-011-9090-2>
- Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e universal design: Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-105.
<https://doi.org/10.14605/ISS2022205>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.
<https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2204265>

Arduini, G. (2020). Curriculum innovation with universal design for learning. *Education Sciences & Society*, 11, 90–103. <https://doi.org/10.36253/ess-10138>

Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.

Augenti, M. A. (2025). *Universal Design for Learning: Risultati di una Ricerca-Azione-Formazione sulla partecipazione e motivazione degli studenti*. Pensa Multimedia.

Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2018). Ricerca-For-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologie del fare ricerca ‘con’ gli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 63–74). FrancoAngeli.

Basham, J. D., Hall, T. E., Carter, R. A., Jr., & Stahl, W. M. (2016). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126–136. <https://doi.org/10.1177/0162643416660835>

Basham, J. D., Meyer, H., & Perry, E. (2010). The design and application of the digital backpack. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(4), 339–359.

Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-16.

Browder, D. M., Mims, P. J., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Lee, A. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(1), 3–12.

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013-2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807.

CAST. (2006). *Center for Applied Special Technology*. Wakefield, MA. <http://www.cast.org/>

CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines – Version 2.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. <http://udlguidelines.cast.org>

CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. Lynnfield, MA.

Cottini, L. (2020). La ricerca empirica in pedagogia e didattica speciale. In R. Caldin (Eds.), *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Erickson.

Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172. <https://doi.org/10.1177/0741932510381651>

Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention on postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195–220.

Demo, H., & Veronesi, D. (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In *Didattica e Inclusione Scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 31-50). FrancoAngeli.

Dettoni, G. F. (2014). Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti. *Italian Journal of Educational Research – Rivista Italiana di Ricerca Educativa*, 2(3), 49-57.

Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Erickson.

Dymond, S. K., Renzaglia, A., Rosentein, A., Chun, E. J., Banks, R. A., Niswander, V., & Gibson, C. L. (2006). Using a participatory action research approach to create a universally designed inclusive high school science course: A case study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 293–308. <https://doi.org/10.1177/154079690603100403>

Ghedini, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning to value differences: An explorative research considering teachers' perceptions. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 145–162.

Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G., & Ganley, P. (2015). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 72–83. <https://doi.org/10.1177/0731948714544375>

Ianes, D., & Demo, H. (2020). *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*. FrancoAngeli.

Immordino-Yang, M. H., & Fischer, K. W. (2009). Neuroscience bases of learning. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 310–316). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00500-5>

Katz, J. (2013). The three-block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194.

Katz, J., & Sokal, L. (2016). Universal design for learning as a bridge to inclusion: A qualitative report of student voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36–63.

Lieber, J., Horn, E., Palmer, S., & Fleming, K. (2008). Access to the general education curriculum for preschoolers with disabilities: Children's school success. *Exceptionality*, 16, 18-32. <https://doi.org/10.1080/09362830701796776>

- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Lucisano, P., Stanzione, I., & Artini, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *Ricerca-azione*, 10(2), 79-100.
- Mangiatordi, A., & Serenelli, F. (2013). Universal design for learning: A meta-analytic review of 80 abstracts from peer-reviewed journals. *REM*, 5(1), 109–118.
- Marino, M. T., Gotch, C. M., Israel, M., Vasquez, E., Basham, J. D., & Becht, K. (2014). UDL in the middle school science classroom: Can video games and alternative text heighten engagement and learning for students with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 87–99.
<https://doi.org/10.1177/0731948713503963>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mignolli, N., Albanesi, M., Balzano, P., & Franzò, A. (2022). *Rapporto BES 2021. Il Benessere Equo e Sostenibile In Italia*. Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). <https://www.istat.it/it/archive/bes>
- Montesano, L., Carchidi, R., & Valenti, A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa. *Topologik*, 25, 151–167.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-K to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Edizioni Junior.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. G., Lim, S., Lapinski, S., Robinson, K. H., & Johnson, M. (2013). Universal design for learning and elementary school science: Exploring the efficacy, use, and perceptions of a web-based science notebook. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1210–1225.
<https://doi.org/10.1037/a0033217>
- Rizzo, L., & Pinnelli, S. (2023). Promoting well-being at school: From an inclusive perspective the focus on the gifted student. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(11), 154–164. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-15>
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Erickson.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101–118.

Smith, F. G. (2012). Analyzing a college course that adheres to the universal design for learning (UDL) framework. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3), 31–61.

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at School: A Multidimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20, 841–861.

Tobia, V., & Marzocchi, G. (2015). *QBS 8-13 Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Erickson.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.

UNESCO International Bureau of Education. (2016). *Training tools for curriculum development: Reaching out to all learners. A resource pack for supporting inclusive education*. UNESCO.

Sinergie tra Universal Design for Learning, co-teaching e tecnologie digitali per un'educazione inclusiva¹

Synergies between Universal Design for Learning, Co-teaching and Digital Technologies for Inclusive Education

Antonio Balestra^{1*}, Daniela Maggi²

¹ Università degli Studi Link; a.balestra@unilink.it

² Università e-Campus; daniela.maggi@uniecampus.it

* Correspondence: a.balestra@unilink.it

Abstract: Nell'ambito della crescente attenzione verso l'inclusione scolastica e la personalizzazione dell'insegnamento, questo studio indaga come l'Universal Design for Learning (UDL), il co-teaching e le tecnologie digitali si integrino nelle pratiche didattiche inclusive dei docenti. L'ipotesi è che l'adozione sistematica di strategie UDL, l'implementazione del co-teaching e l'uso intenzionale delle tecnologie digitali siano correlati positivamente con livelli più elevati di inclusione percepita e con l'efficacia didattica. Per esplorare queste dinamiche, è stato utilizzato un approccio metodologico misto, combinando analisi quantitative e qualitative. L'indagine ha permesso di raccogliere 1090 risposte attraverso la somministrazione di uno strumento di indagine ai docenti iscritti al IV ciclo dei percorsi abilitanti da 30 CFU (ex art. 13) presso l'Università e-Campus. I risultati evidenziano che la LIM è la tecnologia UDL più diffusa, mentre le tecnologie assistive sono meno utilizzate. Il co-teaching risulta praticato da molti insegnanti per migliorare il coinvolgimento degli alunni, sebbene ostacolato da carichi di lavoro e scarsa possibilità di pianificazione condivisa. Le strategie UDL sono mediamente più adottate delle pratiche collaborative e risultano positivamente correlate al co-teaching. Lo studio evidenzia come l'inclusione scolastica dovrebbe essere un principio fondamentale della progettazione didattica, integrando UDL, co-teaching e tecnologie digitali in linea con una prospettiva pedagogica dell'equità.

Abstract: In the context of the growing focus on school inclusion and the personalisation of teaching, this study examines how Universal Design for Learning (UDL), co-teaching and digital technologies are integrated into teachers' inclusive pedagogical practices. The hypothesis is that the systematic adoption of UDL strategies, the implementation of co-teaching and the intentional use of digital technologies are positively correlated with higher levels of perceived inclusion and with teaching effectiveness. To explore these dynamics, a mixed-methods approach was employed, combining quantitative and qualitative analyses. The survey garnered 1090 responses from teachers enrolled in the fourth cycle of the 30-credit qualifying pathways (pursuant to Article 13) at e-Campus University. The findings reveal that interactive whiteboards are the most widely used UDL technology, whereas assistive technologies are less commonly adopted. Co-teaching is practiced by many instructors to enhance pupil engagement, although it is hindered by heavy workloads and limited opportunities for joint planning. UDL strategies are, on average, more prevalent than collaborative practices and show a positive correlation with co-teaching. The study highlights that school inclusion should be a foundational principle of curriculum design, integrating UDL, co-teaching and digital technologies within an equity-focused pedagogical framework.

¹ Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Daniela Maggi ha scritto il § 1, il § 2 e il §6, Antonio Balestra il § 3, il § 4, il § 5.

Parole Chiave: Universal Design for Learning, Co-teaching, Didattica inclusiva, Tecnologie digitali.

Keywords: Universal Design for Learning, Co-teaching, Inclusive Teaching, Digital Technologies

1. Introduzione

La crescente attenzione verso l'inclusione scolastica e la personalizzazione dell'insegnamento ha spinto, sempre di più e soprattutto negli ultimi anni, la comunità educativa a esplorare modelli e strategie capaci di rispondere efficacemente alla eterogeneità presente nelle classi. Parallelamente, la diffusione delle tecnologie digitali nella scuola e l'utilizzo di metodologie didattiche innovative e collaborative offrono nuove opportunità per una didattica inclusiva centrata sull'azione congiunta dei docenti (co-teaching) e sull'uso di strumenti capaci di mediare e personalizzare i contenuti, le modalità di espressione e il coinvolgimento degli studenti.

Il presente contributo ha l'obiettivo di indagare e di comprendere come UDL, co-teaching e tecnologie digitali si integrano nelle pratiche didattiche inclusive dei docenti. L'ipotesi di fondo è che l'adozione sistematica di strategie UDL, l'implementazione del co-teaching e l'uso intenzionale delle tecnologie digitali sono positivamente correlati con livelli più elevati di inclusione percepita e con l'efficacia didattica.

Questa prospettiva è strettamente correlata a quanto indicato dall'Agenda Europea sui Diritti delle Persone con Disabilità 2020–2030 (Commissione Europea, 2020), documento che sprona verso una riflessione sui processi di apprendimento/insegnamento, nonché sulle essenziali competenze del docente inclusivo (Mulè, 2020, pp. 6–9).

Avendo l'intento di mirare, anche attraverso il processo di insegnamento-apprendimento co-progettato, a raggiungere i quattro pilastri dell'educazione e quindi il sapere (competenza disciplinare) saper fare (competenza metodologica), il saper stare insieme (competenza relazionale), il saper essere (competenza etica/deontologica) (Delors, 1996), diviene necessario che il docente-promotore lavori in *team teaching*, superando l'isolamento professionale e supportando lo sviluppo personale e sociale di ciascuno (Mulè, 2020, p. 9). Sarà così realmente possibile parlare di inclusione sostenibile della disabilità come sviluppo delle potenzialità inesprese del disabile, in quanto espressione del principio di equità (Spadafora, 2020, pp. 25–32).

In questo scenario, l'Universal Design for Learning (UDL) si configura come un paradigma pedagogico innovativo, fondato sull'idea che l'accessibilità e la flessibilità dell'ambiente didattico possano prevenire l'emarginazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e valorizzare il potenziale di ciascuno. A tal fine è evidente dedurre che ci si collega indissolubilmente alla logica UDL, inteso come modello di progettazione didattica universale dei curricoli, in grado di ridurre ostacoli e ottimizzare supporti fin dall'inizio (CAST, 2011; Mulè, 2014). Sinteticamente, tale progettazione universale per l'apprendimento (CAST, 2011) propone tre linee guida fondamentali: rappresentazione, ovvero offrire molteplici modalità di accesso ai contenuti; azione ed espressione, per consentire diversi modi di dimostrare l'acquisizione di competenze; coinvolgimento, al fine di motivare tutti gli studenti tramite scelte e feedback personalizzati.

Nell'ottica inclusiva diviene cruciale l'incontro tra la didattica tradizionale e la didattica digitale (Fabiano, 2020, pp. 42–51), dove la scuola

può rappresentare lo spazio, di partnership educativa fra istituzione e famiglia, per un uso responsabile delle tecnologie. È importante sottolineare che le tecnologie non sono fine a sé stesse, ma sono strumenti per promuovere l'equità nelle opportunità di apprendimento, anche se purtroppo spesso gli studenti con disabilità/BES incontrano barriere nell'accesso alle tecnologie digitali. Viceversa, se le tecnologie digitali sono correttamente impiegate seguendo i principi UDL, esse consentono una molteplicità di rappresentazioni (strumenti multimediali, testi semplificati, video-tutorial), scelte espressive (strumenti di comunicazione alternativi, laboratori virtuali) e coinvolgimento (gamification, riscontro immediato, apprendimento collaborativo online) (Fabiano, 2020).

Il co-teaching trova la massima efficacia se integrato con le tecnologie digitali e i principi dell'Universal Design for Learning. In pratica, un docente può dedicarsi alla selezione e alla personalizzazione degli strumenti tecnologici, mentre l'altro si concentra sugli aspetti relazionali e inclusivi della lezione. Inoltre, la co-progettazione di unità didattiche conformi all'UDL - che prevedono l'integrazione di video, quiz interattivi, risorse accessibili e tempi di apprendimento flessibili - consente una pianificazione condivisa e mirata alle esigenze di tutti gli studenti.

L'adozione di piattaforme LMS facilita poi la valutazione in itinere di processi e prodotti, consentendo un monitoraggio continuo e l'erogazione di feedback tempestivi e differenziati. Infine, la presenza di più docenti e di risorse digitali assicura la personalizzazione simultanea per studenti con diversi stili cognitivi e bisogni educativi speciali, quindi ciò che definiamo inclusione attiva. L'adozione di pratiche collaborative come il co-teaching, inteso come pratica di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione condivisa tra docente curricolare e docente di sostegno che insegnano insieme in un unico ambiente di apprendimento (Opfer & Pedder 2011), unitamente all'impiego strategico delle tecnologie digitali, si configura come leva fondamentale per progettare ambienti di apprendimento realmente inclusivi.

La Marca & Di Martino (2021) evidenziano come il modello TPACK, integrando competenze tecnologiche, pedagogiche e disciplinari, potenzi il co-teaching suddividendo ruoli (mediazione digitale vs. inclusione relazionale) e promuovendo unità UDL-based con risorse multimediali e feedback in tempo reale. Questa sinergia tra UDL, co-teaching e tecnologie digitali favorisce un monitoraggio congiunto e una personalizzazione simultanea su più livelli, garantendo pratiche didattiche inclusive e sostenibili per studenti con bisogni educativi speciali. Potremmo dire che l'UDL fornisce il quadro teorico per la progettazione di attività accessibili, la co-didattica permette la condivisione di competenze e risorse, e le tecnologie digitali offrono gli strumenti per implementare approcci didattici differenziati.

In tale prospettiva si inserisce il nostro lavoro, con l'obiettivo di indagare le pratiche didattiche inclusive adottate da un ampio campione di docenti italiani, iscritti al IV ciclo dei percorsi abilitanti da 30 CFU (ex art. 13) presso l'Università e-Campus. L'indagine si concentra su tre dimensioni chiave: l'adozione di strategie riconducibili all'UDL, la frequenza e modalità di utilizzo del co-teaching, e il ruolo delle tecnologie digitali nella facilitazione della collaborazione e dell'accessibilità.

2. Metodi e strumenti

Attraverso un approccio misto, che integra analisi quantitative e qualitative, si intende offrire una lettura aggiornata delle pratiche inclusive in ambito scolastico, evidenziando tendenze emergenti, criticità e opportunità

per il miglioramento della formazione dei docenti e dell'organizzazione scolastica.

La partecipazione all'indagine è stata su base volontaria e anonima, con la raccolta di 1090 risposte complete. Per garantire coerenza procedurale, è stato adottato un protocollo standardizzato di somministrazione online tramite Google Forms, corredato da dichiarazione informata e consenso al trattamento dei dati.

Lo strumento di rilevazione è stato progettato ad hoc (Rose & Strangman, 2007; Al-Azawei et al., 2016; Martínez & Fernández, 2020; Simón et al., 2016; Friend & Cook, 2010; Lochner et al., 2019), articolato in cinque macro-sezioni:

- Informazioni demografiche e tecnologiche: dati su età, provenienza, ordine/grado scolastico, ruolo professionale e competenze/risorse digitali.
- Pratiche didattiche e tecnologie: frequenza e modalità d'uso di dispositivi (LIM, tablet) e piattaforme (Classroom, Moodle).
- Inclusione e Universal Design for Learning (UDL): adozione di strategie UDL (rappresentazione, azione/espressione, coinvolgimento).
- Formazione e supporto: percezione della preparazione e disponibilità di risorse tecniche/pedagogiche.
- Co-teaching: modalità di collaborazione tra docenti (curricolari e di sostegno), uso di tecnologie per la personalizzazione, criticità riscontrate.

ID Domanda	Dimensione	Testo della Domanda
D25	UDL Rappresentazione	Quanto spesso fornisce diverse modalità di rappresentazione dei contenuti (es. testo, immagini, audio) utilizzando la LIM/monitor touch interattivi?
D26	UDL Rappresentazione	Quanto spesso fornisce diverse modalità di rappresentazione dei contenuti utilizzando tablet/computer o altre tecnologie?
D27	UDL Azione/Espressione	Quanto spesso offre diverse opzioni per l'azione e l'espressione degli studenti (es. progetti, presentazioni, compiti interattivi) tramite la LIM/monitor touch interattivi?
D28	UDL Azione/Espressione	Quanto spesso offre diverse opzioni per l'azione e l'espressione degli studenti tramite tablet/computer o altre tecnologie?
D29	UDL Coinvolgimento	Quanto spesso utilizza la LIM/monitor touch interattivi per promuovere l'interazione e la collaborazione tra studenti con diverse esigenze?
D30	UDL Coinvolgimento	Quanto spesso utilizza tablet/computer o altre tecnologie per promuovere l'interazione e la collaborazione tra studenti con diverse esigenze?
D31	UDL Tecnologie Assistive	Utilizza tecnologie assistive (es. software di sintesi vocale, riconoscimento vocale) per supportare studenti con disabilità?
D42	Co-teaching	Con quale frequenza collabora con il collega che svolge il ruolo complementare al suo per progettare lezioni che offrano molteplici mezzi di rappresentazione dei contenuti?
D43	Co-teaching	Con quale frequenza collabora con il collega che svolge il ruolo complementare al suo per sviluppare attività che offrano molteplici mezzi di azione ed espressione per gli studenti?
D44	Co-teaching	Con quale frequenza collabora con il collega che svolge il ruolo complementare al suo per pianificare strategie per coinvolgere tutti gli studenti, tenendo conto delle diverse esigenze?
D45	Co-teaching	Quali delle seguenti strategie collaborative utilizza più frequentemente con il collega che svolge il ruolo complementare al suo?
D46	Co-teaching	In che misura le tecnologie digitali facilitano la collaborazione con il collega che svolge il ruolo complementare al suo per personalizzare i materiali didattici?
D47	Co-teaching	In che misura le tecnologie digitali facilitano la collaborazione con il collega che svolge il ruolo complementare al suo per fornire feedback immediato agli studenti?
D48	Co-teaching	In che misura le tecnologie digitali facilitano la collaborazione con il collega che svolge il ruolo complementare al suo per monitorare i progressi degli studenti?
D49	Co-teaching	Quanto si sente supportato dal collega che svolge il ruolo complementare al suo nell'integrazione dell'UDL attraverso l'uso delle tecnologie digitali?
D50	Sfide nella collaborazione	Quali delle seguenti sfide incontra più frequentemente nella collaborazione con il collega che svolge il ruolo complementare al suo?
D53	Riflessioni Qualitative	Come descriverebbe, in termini concreti, la sua esperienza di collaborazione con il collega che ricopre il ruolo complementare (insegnante di sostegno o curricolare) in ambito UDL e nell'uso delle tecnologie digitali? Indichi, se possibile, esempi specifici di come tali esperienze abbiano contribuito a migliorare la co-docenza e quali difficoltà, se presenti, persistono.

Tabella 1. Item utilizzati per l'analisi UDL, co-teaching, tecnologie

Per il presente contributo, l'analisi dei dati si è concentrata esclusivamente su un sottoinsieme di item (Tabella 1) finalizzati a esplorare: la frequenza con cui i docenti utilizzano le tecnologie per rappresentare contenuti, favorire l'espressione e promuovere l'interazione; la presenza di pratiche collaborative, quali co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione; il ruolo delle tecnologie digitali nel facilitare la collaborazione docente e la personalizzazione dei percorsi; le principali sfide percepite e le riflessioni qualitative dei partecipanti.

Lo strumento di rilevazione, composta da 53 domande, comprende item a risposta chiusa (scelta multipla e scale Likert) e sezioni a risposta aperta per raccogliere osservazioni qualitativo-riflessive.

I dati sono stati elaborati in ambiente Jupyter Lab 4.1 utilizzando Python 3.11, con pacchetti per *data wrangling*, analisi testuale, procedure statistiche e visualizzazione.

Le domande selezionate per l'analisi sono state strutturate secondo tipologie di risposta coerenti con i costrutti indagati. Gli item da D25 a D44 adottano una scala Likert a 5 punti con ancoraggi 1=Mai e 5=Sempre, per rilevare la frequenza di adozione di strategie UDL e di pratiche di co-teaching. Gli item da D46 a D49 utilizzano anch'essi una scala Likert a 5 punti, ma con ancoraggi 1=Per niente e 5=Completamente, mirati a misurare la percezione del grado di facilitazione offerto dalle tecnologie nella collaborazione didattica. Gli item D45 e D50 sono a risposta multipla, esplorando rispettivamente le strategie collaborative più frequentemente impiegate e le principali criticità riscontrate nella co-docenza. Infine, l'item D53 è a risposta aperta e raccoglie riflessioni qualitative sulle esperienze di collaborazione tra docenti, con particolare attenzione all'integrazione delle tecnologie e all'applicazione dei principi UDL.

3. Analisi del dataset

3.1. Caratteristiche demografiche e professionali del campione

Il campione di docenti coinvolti nello studio ($N = 1090$) presenta un'età media di $44,3 \pm 8,9$ anni (mediana = 44; IQR = 35–55), con anni di servizio medi pari a $8,5 \pm 7,1$ (mediana = 7; IQR = 2,5–15,5). La distribuzione per grado scolastico evidenzia che il 59,4 % dei partecipanti insegna nella secondaria di secondo grado, il 25,0 % nella secondaria di primo grado, il 13,6 % nella primaria e il 2,0 % nell'infanzia.

Quanto alla tipologia di insegnamento, il 46,1 % è specializzato sul sostegno, il 23,0 % in discipline STEM, il 21,1 % in discipline umanistiche, il 5,8 % in Arte e Musica, il 2,5 % in Educazione Fisica e l'1,6 % in Lingue straniere. Complessivamente, il 53,9 % svolge un ruolo curriculare e il 46,1 % un ruolo di sostegno.

La provenienza geografica mostra una maggiore concentrazione in Lombardia (14,5 %), seguita da Sicilia (9,9 %), Puglia (9,8 %) e Campania (9,2 %), mentre le restanti regioni rappresentano complessivamente il 56,6 % del campione.

Infine, l'esperienza di insegnamento si distribuisce in quattro fasce: 0–5 anni (44,1 %), 6–10 anni (28,6 %), 11–20 anni (18,0 %) e oltre 20 anni (9,2 %). Queste caratteristiche demografiche e professionali definiscono un campione sufficientemente eterogeneo per analisi successive e confronti con la letteratura di riferimento.

3.2. UDL e co-teaching: risultati descrittivi

Nell'analisi quantitativa delle risposte relative alle pratiche didattiche e all'integrazione delle tecnologie digitali nell'insegnamento secondo i principi dell'UDL (D25–D31), l'analisi delle medie ha identificato la rappresentazione dei contenuti con la LIM (D25: media = 3,72; mediana = 4,0; IQR = [3–4]) come la pratica più frequentemente adottata, indicando un elevato utilizzo tra i docenti. Al contrario, le tecnologie assistive (D31: media = 2,91; σ = 1,19; mediana = 3,0; IQR = [2–4]) mostrano il livello di utilizzo più basso e una variabilità maggiore. In tutte le domande relative alla dimensione dell'UDL, ad eccezione della D31, la risposta “frequentemente” è risultata prevalente (42–51 % delle risposte).

Nell'analisi delle risposte relativa alle pratiche di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione condivisa tra docente curricolare e docente specializzato sul sostegno, come illustrato in Figura 1, oltre il 60 % degli insegnanti dichiara di adottare il co-teaching almeno “qualche volta”.

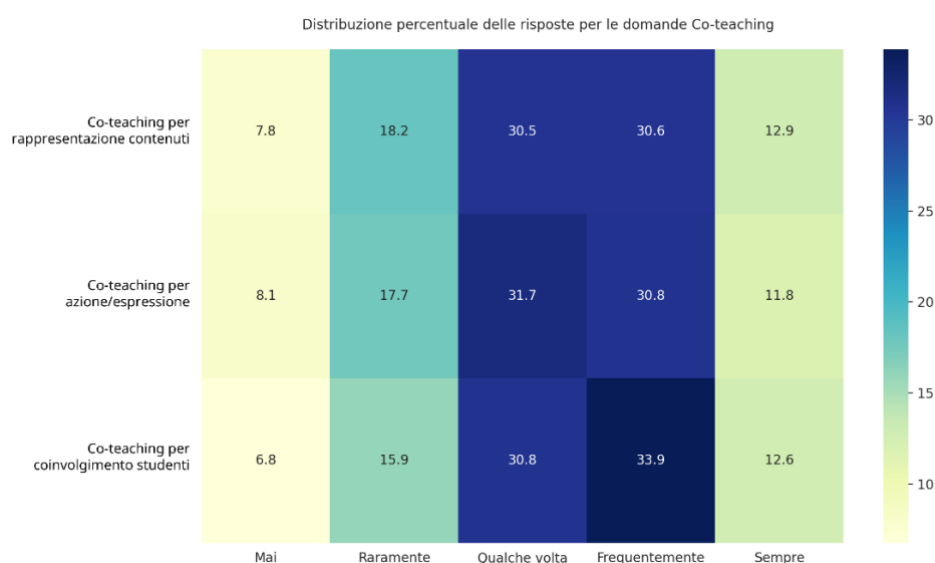


Figura 1. Heatmap della distribuzione delle risposte sul co-teaching

La Figura 1 mostra, inoltre, come le strategie collaborative tra i docenti finalizzate ad aumentare la partecipazione attiva e l'engagement degli alunni nel processo di apprendimento (D44) registrano il picco di adozione (33,9 % per “frequentemente” e 30,8 % per “qualche volta”), mentre solo il 6,8–8,1 % dei docenti non pratica mai il co-teaching.

Un confronto diretto tra UDL e co-teaching (Figura 2) rivela che le strategie UDL presentano medie di utilizzo più elevate e percentuali di “mai” inferiori (8–13 %) rispetto alle prassi collaborative, per le quali le risposte “mai” e “raramente” raggiungono il 23–26 %. Le deviazioni standard più elevate per le risposte relative al co-teaching confermano una maggiore dispersione nelle risposte. Inoltre, la quota di chi non adotta mai il co-teaching diminuisce dal 18,2 % (D42) al 15,8 % (D44), sottolineando il minor disinteresse verso le pratiche che favoriscono il coinvolgimento degli studenti.

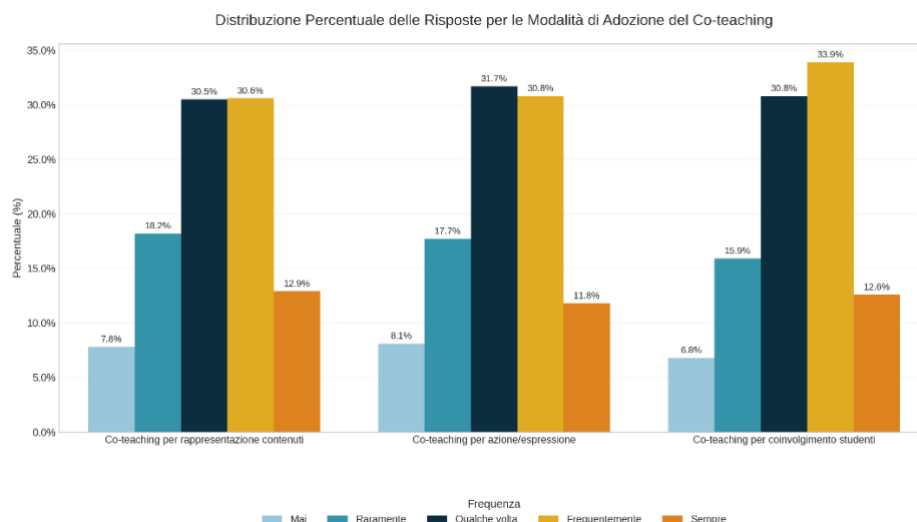


Figura 2. Distribuzione percentuale: modalità di adozione del co-teaching

Questi dati indicano che, sebbene il co-teaching sia sperimentato soprattutto in modo occasionale, gli insegnanti privilegiano strategie UDL individuali rispetto alle attività collaborative sistematiche. La visualizzazione in Figura 2, con un andamento che potremmo definire “bimodale” tra “qualche volta” e “frequentemente”, illustra in modo chiaro questa tendenza generale.

3.3. Correlazioni tra pratiche UDL, co-teaching e fattori influenzanti

Per esplorare la relazione lineare tra l'adozione delle pratiche UDL e le modalità di co-teaching, l'analisi statistica è stata condotta in due fasi principali. Inizialmente, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione di Pearson per ogni accoppiamento tra le domande relative alle pratiche UDL (D25-D31) e quelle riferite alle modalità di co-teaching (D42-D44). Questo ha consentito di identificare le strategie UDL specificamente correlate alle diverse forme di collaborazione didattica. Successivamente, al fine di ottenere una misura sintetica dei due costrutti, sono stati creati due indici compositi: l'indice UDL, derivato dalla media aritmetica delle risposte alle domande D25-D31, e l'indice co-teaching, derivato dalla media aritmetica delle risposte alle domande D42-D44. Infine, è stata valutata la correlazione di Pearson tra questi indici compositi, al fine di determinare l'intensità e la direzione dell'associazione complessiva tra l'uso delle pratiche UDL e l'adozione del co-teaching.

Le statistiche descrittive per questi indici rivelano che l'indice UDL presenta una media di $3,40 \pm 0,68$, mentre l'indice co-teaching si attesta su una media di $3,24 \pm 1,06$. La deviazione standard significativamente più elevata per l'indice co-teaching indica una maggiore variabilità tra gli insegnanti riguardo all'adozione di questa pratica.

Come illustrato nella Figura 3 (correlazione tra indice UDL e indice co-teaching), il coefficiente di correlazione di Pearson tra l'indice UDL e l'indice co-teaching risulta $r=0,32$. Questo suggerisce una relazione positiva di entità moderata: gli insegnanti più propensi all'adozione di strategie UDL tendono anche a praticare il co-teaching, sebbene la relazione non sia stringente.

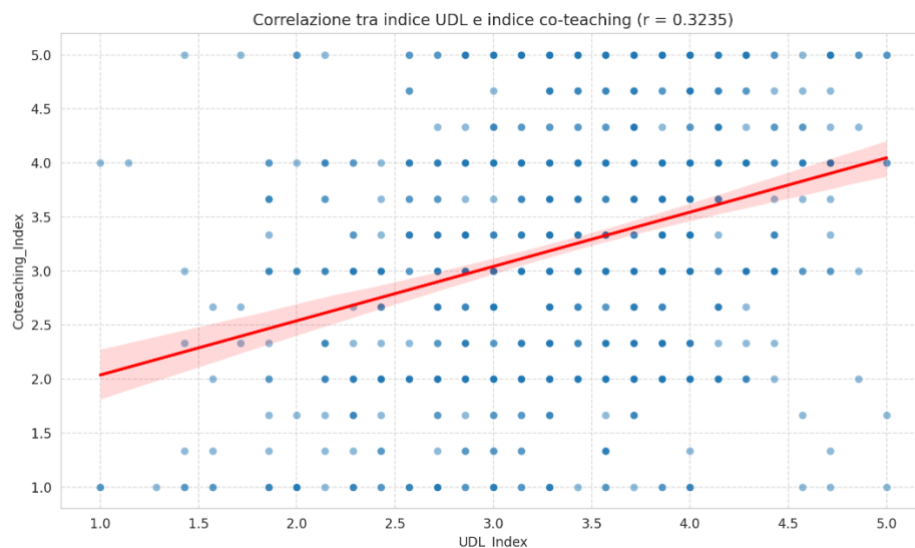


Figura 3. Correlazione tra indice UDL e indice co-teaching

L'analisi delle correlazioni tra le singole domande UDL (D25–D31) e ciascuna domanda di co-teaching (D42–D44) ha mostrato coefficienti compresi tra $r=0,18$ e $r=0,27$ (Tabella 2). In particolare, la correlazione più elevata ($r=0,27$) si è osservata tra la D29 (interazione/collaborazione con LIM) e la D42 (co-teaching per rappresentazione dei contenuti). La correlazione più bassa ($r=0,18$) ha coinvolto la D31 (tecnologie assistive) e la D44 (co-teaching per coinvolgimento studenti).

N. Domanda	Variabile	D42: Co-teaching per rappresentazione contenuti	D43: Co-teaching per azione/espressione	D44: Co-teaching per coinvolgimento studenti
D25	Rappresentazione contenuti con LIM	0,22	0,23	0,21
D26	Varie modalità di rappresentazione	0,22	0,23	0,20
D27	Varie modalità di azione/espressione	0,24	0,24	0,23
D28	Strumenti diversi per azione/espressione	0,24	0,26	0,22
D29	Interazione/collaborazione con LIM	0,27	0,27	0,27
D30	Interazione/collaborazione con tablet/PC	0,24	0,24	0,24
D31	Tecnologie assistive	0,19	0,19	0,18

Tabella 2. Matrice di correlazione

Approfondendo le relazioni con gli indici compositi, quando si considera la correlazione tra ciascuna domanda UDL e l'indice co-teaching complessivo, la risposta alla D29 (interazione/collaborazione con LIM) emerge come la pratica UDL maggiormente associata ($r=0,28$), mentre la risposta alla D31 (tecnologie assistive) risulta la meno correlata ($r=0,20$). Similmente, analizzando le singole domande di co-teaching in relazione all'indice UDL, la D43 (co-teaching per azione/espressione) mostra il legame più forte ($r=0,32$), seguita dalla D42 ($r=0,32$) e dalla D44 ($r=0,29$).

Infine, valutando le correlazioni tra ogni domanda e il proprio indice composito, è emerso che, per l'indice UDL, la D30 (interazione/collaborazione con tablet/PC) è il fattore più determinante

($r=0,82$). Per l'indice co-teaching, la pratica più influente è risultata la D43 (co-teaching per azione/espressione) con un coefficiente di correlazione di $r=0,97$.

3.4. *Collaborazione e sfide nell'uso delle tecnologie digitali*

L'analisi sulla percezione della facilitazione della collaborazione tramite le tecnologie digitali ha rivelato diverse tendenze. La percezione è stata valutata su una scala da 1 a 5. Per la personalizzazione dei materiali didattici, la maggioranza dei docenti (45,9%) ha risposto “abbastanza”, con il 29,2% che ha indicato “molto” e soltanto il 3,0% “completamente”. La media per questa dimensione è stata di 3,08/5, suggerendo un livello moderatamente positivo di facilitazione.

Per quanto riguarda il feedback immediato agli studenti la media è stata di 2,94/5, con il 44,6% dei docenti che ha risposto “abbastanza” e il 24,1% “molto”, mentre il 21,7% ha indicato “poco”. Il monitoraggio dei progressi degli studenti ha registrato una media di 2,92/5, con il 46,0% dei rispondenti che ha segnalato “abbastanza” e percentuali equivalenti per “molto” e “poco” (entrambe al 22,3%).

Il supporto dal collega nell'integrazione dell'UDL ha ottenuto i punteggi più bassi, con una media di 2,68/5 (il valore minimo tra le domande analizzate). Soltanto il 38,6% ha risposto “abbastanza” e il 17,3% “molto”, mentre una quota significativa (27,9%) ha indicato “poco” e il 13,4% “per niente”. Questo item ha inoltre mostrato la deviazione standard più elevata ($\sigma=1,00$), indicando una maggiore variabilità nelle risposte tra i docenti.

Le sfide più frequentemente riportate nella collaborazione sono state la mancanza di tempo per la pianificazione congiunta (22,1%) e il carico di lavoro eccessivo (15,0%), che complessivamente rappresentano oltre il 37% delle difficoltà. Altre sfide rilevanti includono la mancanza di formazione condivisa sull'integrazione delle tecnologie (13,4%), le differenze nelle metodologie didattiche (12,0%) e le difficoltà nell'adattare i materiali alle esigenze individuali (11,8%).

Complessivamente, i dati evidenziano un divario tra la percezione dell'utilità delle tecnologie digitali per la collaborazione (moderatamente positiva) e il supporto percepito dai colleghi (nettamente più basso). Tutte le medie di soddisfazione si collocano in un intervallo moderato (2,68–3,08 su 5), con una percentuale costantemente bassa di risposte “completamente” (2,6% - 3,0%). La frequenza delle risposte “per niente” è particolarmente elevata (13,4%) per l'item relativo al supporto del collega, suggerendo criticità specifiche in quest'ambito. Sebbene le tecnologie digitali siano percepite come moderatamente utili per la facilitazione della collaborazione didattica, l'efficacia del loro impiego è limitata da significative barriere organizzative e formative.

3.5. *Percezioni qualitative sulla collaborazione e le tecnologie digitali*

L'analisi tematica delle risposte aperte ha integrato i dati quantitativi fornendo *insight* sulle percezioni dei docenti. Le categorie tematiche più frequenti emerse sono state la co-progettazione (46,1% delle risposte) e le tecnologie efficaci (37,6%), seguite da collaborazione positiva (24,6%), difficoltà (21,5%), inclusione (19,3%) e collaborazione negativa (13,2%). Le relazioni più forti tra categorie hanno evidenziato la centralità del tema dell'inclusione, che co-occorre frequentemente con la collaborazione positiva (246 co-occorrenze), la co-progettazione (159 co-occorrenze) e le difficoltà (155 co-occorrenze). Le parole chiave più ricorrenti, come “collaborazione” (480 occorrenze), “sostegno” (464 occorrenze) e “colleghi” (300 occorrenze), riflettono l'importanza del lavoro di squadra.

In termini di differenze per ruolo docente, gli insegnanti di sostegno hanno riportato percentuali più elevate in tutte le categorie rispetto ai curricolari, con scarti notevoli in “tecnologie efficaci” (43% vs 33%), “co-progettazione” (52% vs 41%) e “inclusione” (27% vs 13%). Le principali osservazioni da questa analisi indicano che la co-progettazione e l’uso efficace delle tecnologie sono temi centrali, con una preponderanza di esperienze collaborative positive (25%) rispetto a quelle negative (13%). La presenza frequente del termine “difficoltà” suggerisce tuttavia persistenti sfide nella collaborazione.

4. Discussione

La presente indagine ha voluto esplorare l’adozione delle pratiche UDL e di co-teaching in un campione di 1.090 docenti italiani, al fine di fornire evidenze sulle dinamiche inclusive all’interno del contesto scolastico. La varietà demografica e professionale del campione (età media = 44,3 anni; anzianità di servizio = 8,5 anni; docenti di sostegno, di discipline STEM e umanistiche distribuiti su gradi scolastici differenti) conferisce solidità all’analisi e permette confronti significativi tra diverse realtà territoriali.

Dal punto di vista quantitativo, l’indice UDL medio è risultato pari a 3,40 ($\pm 0,68$), in linea con studi precedenti sulla diffusione delle tecnologie digitali di base in aula (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Baldacci, 2017). In particolare, la rappresentazione dei contenuti tramite LIM ha riportato il valore più elevato ($M = 3,72$), rispecchiando la familiarità ormai consolidata con strumenti multimediali (European Agency, 2018) e come sottolineato da Baldacci (2017, p. 58) che “[...] la maggior parte dei docenti riconosce nella LIM uno strumento versatile capace di supportare la personalizzazione dei materiali didattici e di favorire l’attenzione degli alunni.” Al contrario, le risposte relative all’utilizzo delle tecnologie assistive hanno mostrato il tasso di adozione più basso ($M = 2,91$; DS elevata), evidenziando una persistenza del divario formativo e organizzativo in questo ambito (Garcia & Korn, 2016; Baldacci, 2017, p. 102).

L’indice co-teaching, con media = 3,24 ($\pm 1,06$), ha invece manifestato una variabilità più ampia rispetto all’UDL, confermando che le pratiche collaborative rimangono meno omogeneamente diffuse e spesso dipendono dal supporto istituzionale e dalla formazione specifica (Friend & Bursuck, 2012; Lochner et al., 2019). Oltre il 60 % dei docenti dichiara di ricorrere almeno “qualche volta” al co-teaching, mentre il 33,9 % lo applica “frequentemente”, soprattutto in attività finalizzate a potenziare l’engagement e la partecipazione attiva (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Baldacci (2017, p. 130) osserva che “la capacità di co-docenza emerge nei contesti dove è presente una cultura organizzativa favorevole e un adeguato affiancamento tra pari, altrimenti resta una pratica sporadica.”

Il confronto tra UDL e co-teaching ha messo in luce che le strategie di design inclusivo presentano medie d’adozione lievemente superiori e tassi di “mai” inferiori rispetto alle pratiche collaborative (23–26 % di “mai/raramente” per il co-teaching). Ciò suggerisce una preferenza per interventi individualmente gestibili rispetto a modelli di lavoro team-based, che richiedono una maggiore co-progettazione e un maggior coordinamento. La distribuzione bimodale delle risposte per il co-teaching rinforza l’idea di un’applicazione ancora non generalizzata nella pratica didattica quotidiana (Friend et al., 2010).

Le analisi di correlazione hanno evidenziato un’associazione positiva moderata tra indice UDL e indice co-teaching ($r = 0,32$; $p < .001$), coerente con l’ipotesi che un orientamento verso pratiche inclusive faciliti l’adozione

di modelli collaborativi (Hehir et al., 2016). Tra le singole componenti, l'interazione/collaborazione con LIM (D29) ha mostrato la correlazione più elevata con l'indice co-teaching ($r = 0,28$), confermando il ruolo catalizzatore degli strumenti digitali condivisi (Baldacci, 2017). Viceversa, le tecnologie assistive (D31) hanno registrato le correlazioni più basse ($r < 0,10$), evidenziando una disconnessione fra uso di ausili e pratiche di co-insegnamento (Test & Neale, 2004).

L'integrazione dei dati qualitativi ha inoltre permesso di delineare categorie tematiche chiave quali “co-progettazione”, “inclusione” e “tecnologie efficaci”. Gli insegnanti specializzati sul sostegno hanno segnalato più frequentemente esperienze positive di collaborazione e un maggiore utilizzo strategico delle tecnologie (Giangreco, Edelman & Broer, 2001). Tuttavia, le difficoltà organizzative e la mancanza di formazione strutturata emergono come barriere ricorrenti, confermando che senza un processo di formazione costante e mirato anche le tecnologie didattiche più all'avanguardia sono scarsamente utilizzate (Baldacci, 2017).

L'analisi quanti qualitativa fin qui condotta suggerisce che, sebbene la predisposizione verso UDL sia ormai consolidata, il pieno inserimento del co-teaching richiede interventi mirati di formazione e supporto istituzionale che promuovano la co-progettazione docente e l'uso specialistico delle tecnologie assistive. Studi futuri dovrebbero adottare disegni longitudinali e misure osservazionali in aula per indagare in profondità le dinamiche di collaborazione e la loro evoluzione nel tempo.

5. Limiti e prospettive future di ricerca

È opportuno sottolineare che l'indagine qui descritta, nonostante l'ampiezza del campione e l'approccio misto adottato, presenta alcune limitazioni che suggeriscono prudenza nell'interpretazione e possibilità di approfondimento. Principalmente, la natura trasversale dell'indagine non consente di cogliere la dinamica evolutiva delle pratiche UDL e di co-teaching nel tempo, né di stabilire relazioni causali. Inoltre, il ricorso a strumenti auto-somministrati può aver introdotto *bias* di desiderabilità sociale, sovrastimando l'effettivo impatto delle tecnologie digitali in contesti meno strutturati. La composizione del campione, seppur vasta, è limitata ai docenti coinvolti nei percorsi abilitanti 30 CFU in un unico Ateneo, con possibili implicazioni sulla generalizzabilità dei risultati ad altri contesti regionali o livelli scolastici diversi. Infine, la mancanza di dati osservazionali in aula e di misure dirette sugli esiti di apprendimento impedisce di valutare la ricaduta didattica delle strategie analizzate.

Studi futuri potrebbero adottare disegni longitudinali e sperimentali in cui interventi formativi su UDL, co-teaching e tecnologie assistive siano accompagnati da misurazioni pre-post e da osservazioni sistematiche in classe. Sarebbe altresì opportuno integrare la voce degli studenti attraverso questionari di percezione e valutazioni delle performance, nonché indagare l'effetto di specifici modelli di formazione tra pari e mentorship istituzionale. Infine, studi comparativi tra diversi contesti geografici e tra ordini di scuola potrebbero offrire ulteriori chiavi interpretative per promuovere una didattica inclusiva sostenibile e scalabile.

6. Conclusioni

Il presente studio mette in evidenza come l'inclusione scolastica oggi non possa più essere concepita come un ambito marginale o specialistico, ma debba rappresentare il principio strutturante della progettazione didattica contemporanea. Universal Design for Learning, co-teaching e tecnologie

digitali non si configurano come elementi accessori, bensì come componenti integrative e sinergiche di una pedagogia dell'equità e della partecipazione.

Più che interrogarsi su quanto tali strategie siano adottate, è ormai necessario chiedersi come possano essere pienamente interiorizzate all'interno della cultura professionale dei docenti, superando approcci episodici e individualizzati. In questa prospettiva, la sfida non è solo tecnica o metodologica, ma profondamente culturale. Le pratiche analizzate dimostrano che l'insegnamento condiviso e la mediazione tecnologica, se guidati da intenzionalità educativa e consapevolezza professionale, favoriscono non soltanto l'accessibilità ai contenuti, ma anche la creazione di contesti in cui ogni studente si sente riconosciuto, competente e partecipe. Ciò implica una ridefinizione dei ruoli, dei tempi scolastici e della relazione educativa, promuovendo una visione cooperativa dell'insegnamento fondata sulla responsabilità condivisa.

Affinché tale trasformazione diventi strutturale è necessario investire in formazione continua, cultura della cooperazione e progettualità condivisa agendo su più livelli: politiche formative lungimiranti, ambienti scolastici flessibili, leadership educativa capace di generare visione. È in questo spazio di convergenza tra ricerca, pratica e istituzione che può germogliare un'idea di scuola realmente inclusiva, capace non solo di accogliere, ma di generare valore a partire dalle differenze.

In questo orizzonte, l'inclusione non è solo una finalità: è il criterio attraverso cui rileggere l'intero compito educativo.

Riferimenti Bibliografici

Baldacci, M. (2017). *UDL e didattica inclusiva: analisi in contesto italiano*. FrancoAngeli.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* (Version 2.0). National Center on Universal Design for Learning.

CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: full-text Linee guida: testo completo - Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (Traduzione in italiano versione 2.0 P. Mulè, G. Savia, Linee Guida sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA (2014)

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*.

Delors, J. (1996). I quattro pilastri dell'educazione. In Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo (Ed.), *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. UNESCO.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Teacher Education for Inclusion across Europe*.

Fabiano, A. (2020). Inclusione e didattica digitale: un nodo cruciale. *EDUCrazia. Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche*, 1(1), 42–51.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (6th ed.). Pearson.

Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (6th ed.). Pearson.

Garcia, S. B., & Korn, M. (2016). Assistive Technology in Inclusive Classrooms. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 133–145.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., & Broer, S. M. (2001). *Addressing the Special Education Personnel Crisis: An Alternative Paradigm for Delivering Services*. University of Kansas.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates.

La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). L'integrazione delle competenze tecnologiche, didattiche e disciplinari nella formazione iniziale dei docenti di sostegno. *FORM@RE*, 21(1), 154-171.

Lochner, W. W., Murawski, W. W., & Daley, J. T. (2019). The Effect of Co-teaching on Student Cognitive Engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 6–19. <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p6-19>

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.

Mulè, P. (2020). Il docente promotore dell'inclusive education nella scuola dell'autonomia. *EDUCrazia. Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche*, 1(1), 9–25.

Opfer, D. V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.

Spadafora, G. (2020). Inclusione sostenibile e disabilità: la questione centrale della scuola dell'autonomia. *EDUCrazia. Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche*, 1(1), 25–32.

Test, D. W., & Neale, M. (2004). Using the Self-Advocacy Strategy to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education*, 13, 135-145.

Educazione Fisica e Didattica inclusiva: il Modello UDL

Physical Education and Inclusive Teaching: UDL Model

Patrizia Belfiore ^{1*}, Maria Giovanna Tafuri ²

¹ University of Naples Parthenope; patrizia.belfiore@uniparthenope.it

² Pegaso University; mariagiovanna.tafuri@unipegaso.it

* Correspondence: patrizia.belfiore@uniparthenope.it

Abstract: L'inclusione scolastica rappresenta una sfida centrale nell'ambito dell'educazione fisica, dove le diversità motorie, cognitive e socio-emotive degli studenti richiedono un approccio didattico flessibile e accessibile. Il Modello UDL (Universal Design for Learning) offre un quadro teorico e operativo per progettare attività motorie inclusive, in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli alunni, valorizzandone potenzialità e stili di apprendimento. Questo contributo esplora l'applicazione del Modello UDL nell'educazione fisica, evidenziando strategie, strumenti e buone pratiche per promuovere partecipazione, motivazione e successo formativo in un ambiente educativo equo e inclusivo.

Abstract: School inclusion represents a central challenge in the field of physical education, where the motor, cognitive and socio-emotional diversity of students requires a flexible and accessible teaching approach. The UDL (Universal Design for Learning) Model offers a theoretical and operational framework for designing inclusive motor activities, able to meet the needs of all pupils, enhancing their potential and learning styles. This paper explores the application of the UDL Model in physical education, highlighting strategies, tools, and best practices to promote participation, motivation, and educational success in an equitable and inclusive educational environment.

Parole chiave: BES; Inclusione, Educazione Fisica; UDL

Keywords: BES; Inclusion; Physical Education, UDL

1. Introduction

Physical education, often considered a privileged area for socialization and integral development of the person, can sometimes prove to be a critical context for students with special educational needs. The practical, competitive and sometimes standardized nature of motor activities risks excluding those with physical, cognitive or relational difficulties (1). In this scenario, it becomes essential to rethink teaching in an inclusive way, so that every student can actively and successfully participate in educational proposals (2). The UDL (Universal Design for Learning) Model, born in the neuroscientific and pedagogical fields, proposes a design approach oriented towards flexibility, accessibility and the enhancement of individual differences (3). Its three core principles — offering multiple modes of

representation, expression, and engagement — are based on the latest research on the neuroscience of learning (4, 5). Applying the principles of UDL to physical education means creating learning environments where everyone can be engaged, motivated, and supported through customizable pathways, shared goals, and diverse strategies (6).

The aim of this paper is to analyze the potential of the UDL Model as a tool to promote a truly inclusive teaching of physical education, proposing theoretical reflections and operational suggestions for an educational design capable of responding to the needs of all students, without exception.

2. Definition of SEN in the perspective of the ICF

The definition of Special Educational Needs (SEN) has undergone a significant evolution thanks to the adoption of the bio-psycho-social perspective promoted by the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) of the World Health Organization (7). The ICF offers a multidimensional model that goes beyond the traditional view centered exclusively on medical diagnosis, emphasizing instead the dynamic interaction between the health condition of the individual and environmental and personal contextual factors (7). In this sense, SEN are no longer considered only as deficits or disabilities, but as a variety of difficulties that can emerge in relation to environmental barriers or the lack of adequate educational supports (8). According to the ICF perspective, SEN therefore include a wide range of conditions that affect school participation and learning, such as motor, sensory, cognitive disabilities, specific learning disorders, socio-cultural or linguistic disadvantage (9). This integrated vision emphasizes the importance of adopting flexible and personalized educational strategies, capable of removing barriers to learning and promoting the full inclusion of all students (10). In addition, the ICF model emphasizes the crucial role of the school environment in facilitating or limiting participation, shifting responsibility from the individual to the educational and social community (11). In the educational field, this definition contributes to a greater awareness and recognition of diversity as a resource, and orients teaching practices towards an inclusive approach that enhances the potential of each student, regardless of specific difficulties (12). Therefore, the ICF perspective today represents a fundamental reference for designing targeted educational interventions, based on functional assessment and the promotion of active participation, key elements for a truly inclusive school (8).

3. Physical Education and Inclusion from a bio-psycho-social perspective

The school has the duty to develop the sports culture to ensure that students develop healthy and inclusive values that only sport is able to convey and constantly promote. The White Paper on Sport "encourages support for sport and physical activity through various initiatives in the field of education and training, including the development of social and civic competences" (8). Through physical activity and sports, the dialogue between one's own body and the "norms and principles aimed at structuring behaviors and attitudes of values and symbolic-cultural values at the basis of the processes of exchange and social inclusion and, therefore, of the skills of active and responsible citizenship" (13) is fostered. In the teaching of

Physical Education at school, "group experiences are shared with other people, promoting the inclusion of pupils with various forms of diversity and enhancing the value of cooperation and teamwork" (14). Games and sport are, in fact, mediators and facilitators of relationships and "encounters" (9). It is precisely through motor-sports activity that conventional fictional scenarios open up in which students have the opportunity to experiment with behavioural and social actions and combinations that over time can be transformed into social and civic skills to be acted on in real life. Sports and physical education at school offer every student the opportunity to express themselves and communicate through the body and to bring people together. Practicing sport brings countless benefits (table 1):

Table 1. Benefits of practising sports. Our processing

Benefits of practicing sports	
Cognitive Benefits Improved knowledge of one's own body and space. Management of time and speed in relation to certain motor acts.	Physical Benefits Improved muscle strength, balance, motor coordination
Psychological Benefits Producing a sense of personal satisfaction and greater self-control regarding emotional states	Socio-educational benefits Increased level of personal autonomy with respect to specific purposes

Sport promotes the development of social and relational skills, promoting integration and cooperation between children with and without disabilities. Through physical activity, barriers and prejudices can be overcome, creating a climate of inclusion and mutual acceptance. It is important, therefore, that schools and educational institutions actively promote inclusion through sport, ensuring access and participation for all children, regardless of their physical or cognitive abilities. In this way, the enhancement of diversity is encouraged and a culture of acceptance is promoted (15).

Sport is a powerful tool to promote the inclusion and well-being of children with Special Educational Needs, contributing to their personal and social development. It is important to invest resources and energy in the promotion of accessible and inclusive motor and sports activities, to ensure that all children have the opportunity to fully experience sport and to benefit from it at an educational and training level (16). In order to improve and enhance the learning of motor skills and competences, it is essential to create

qualitatively effective interactions that depend on the ability of teachers and educators to design interventions based on the behavioral situations that emerge from time to time (17). According to several authors, in the presence of adequate didactic support, inclusive Physical Education interventions aimed at pupils with disabilities are successful and tend to develop positive attitudes in the class group (13). Of fundamental importance today is also the consideration of the context within which the educational action takes place, in compliance with ministerial indications (18). The importance of the analysis of contextual factors in the educational process is an element that can be extended to the whole school and to all disciplines. These are characteristics that can be translated into barriers and/or facilitators that must be appropriately used by teachers to respond to the mission of educational assessment and instructional design. The ICF (in particular the one characterized by ICF-CY which contemplates the student population) offers a multidimensional view of human functioning considering it as the result of the interaction between the person and the environment. In this regard, reference must necessarily be made to the multidimensional model of the ICF-CY which "considers the person in his or her totality, in a bio-psycho-social perspective". Since its inception, the ICF has been used predominantly in the medical and rehabilitation fields (17). There is therefore a shift from an individualistic and pathological view of disability to a more inclusive and social perspective, which considers the environmental and social barriers that limit the participation of people with disabilities in community life (19). This change in perspective brings with it the need to promote policies and interventions that foster the social inclusion and full participation of people with disabilities. This means ensuring access to the services and resources needed to foster the autonomy and self-determination of persons with disabilities, as well as promoting awareness and education of society as a whole on the issue of disability (20). In this context, the ICF is a fundamental tool to assess and describe the functioning of people with disabilities in a holistic and multidimensional way, taking into account not only physical or cognitive limitations, but also personal resources and the environment in which they live. This approach makes it possible to identify the needs and potential of people with disabilities more accurately and to plan personalized interventions aimed at encouraging their active participation in society. The change of perspective introduced by the bio-psycho-social model of functioning and the ICF represents a fundamental step towards a more inclusive society that respects the rights of people with disabilities, promoting the enhancement of differences and the construction of a more supportive and welcoming community for all (21). Based on the functioning profile and the analysis of the context, the ICF model makes it possible to identify the Special Educational Needs (SEN) of the pupil regardless of exclusionary typologies" (18).

According to several authors, since the introduction of the ICF-CY, there has been a greater attention, in terms of studies and research, (22). According to the ICF, there must be a "global vision of an inclusive school that should meet everyone, both those with special educational needs and those without [...]" (23). It is therefore essential to describe the functioning of all pupils as "the states of health and those related to it, associated with all health conditions can be described in the ICF. Today, at school, even the Individualized Educational Plan (IEP) is built on the basis of the bio-psycho-social perspective precisely to validate the interaction with the environmental context. This translates into the detection of contextual factors that act as barriers or facilitators to the learning of skills in order to remove the former and implement the latter through interventions of personalization and

adaptation of times, spaces, tools, contents. It is therefore important to underline the pedagogical meaning of the term "functioning" because it validates the educational work that has as its purpose the growth of people and the actions on the context that becomes a promoter of "well-being", through an appropriate pedagogical action aimed at all.

4. UDL and Physical Education

The application of the Universal Design for Learning (UDL) model to physical education represents a significant breakthrough in ensuring an accessible, motivating, and inclusive learning environment for all students, regardless of their abilities, physical characteristics, or cognitive conditions. According to the principles of UDL, every educational activity should be designed from the outset to include human variability, rather than later adapting to the special needs of students (3). In the field of physical education, this means structuring proposals that offer multiple modes of participation, various movement options and different tools of expression and assessment, so that each student can achieve the curricular objectives in a personalized way. One of the most effective strategies is the use of stationary activities, which allows exercises to be differentiated by levels of complexity and intensity, thus promoting the active involvement of all students, including those with motor disabilities or learning disabilities (6). Another effective methodology is the adaptation of the materials and rules of the games, which can include the use of larger or lighter balls, reduced spaces, prolonged times or the introduction of alternative roles in team games, promoting fairness and a sense of competence (24).

In addition, flexibility in the presentation of information is crucial: for example, the teacher can explain an activity through the combination of verbal instructions, visual demonstrations, graphic aids and tactile feedback, following the UDL principle of multiplicity of means of representation (4). Similarly, encouraging students to choose how to demonstrate their skills – for example through a practical exhibition, an oral presentation or a motor diary – responds to the principle of the multiplicity of means of expression and action, strengthening autonomy and metacognitive awareness (5). Finally, the principle of the multiplicity of means of involvement is fundamental, which can be implemented by promoting cooperative work, individual choice of activities, gamification and the construction of personalized goals, so as to stimulate intrinsic motivation and active participation (2). In summary, physical education based on UDL does not aim to "simplify" teaching for those in difficulty, but to enrich the didactic design to respond to the real complexity of the classroom, transforming diversity into an educational resource.

5. Conclusions

The integration of the UDL Model in the teaching of physical education represents not only a concrete response to special educational needs, but a broader opportunity to rethink the entire teaching practice in an inclusive, equitable and innovative way. As we have seen, the fundamental principles of Universal Design for Learning — offering multiple modes of representation, expression and involvement — make it possible to overcome the logic of "posthumous" adaptation and foster proactive design, capable of preventing exclusion and enhancing diversity as a structural element of

the educational context (3-5). In the motor field, this translates into the need to promote a dynamic and flexible environment, in which each student can experience success, feel an active part of the group and cultivate a sense of self-efficacy. Strategies such as task differentiation, the use of multilevel stations, the adaptation of materials and rules, as well as the integration of continuous formative feedback, are essential to build an educational setting capable of welcoming and supporting all forms of participation (6-24). In this way, physical education is no longer a ground of exclusion or frustration for students with disabilities or difficulties, but becomes a space for personal expression, authentic relationships and global growth. At the same time, the adoption of UDL implies a profound change in the professional culture of teachers: it requires open-mindedness, continuous training, observation skills and collaborative planning. It is not a question of applying simple technical devices, but of embracing a person-centered pedagogical vision, in which learning is not a linear path, but a mosaic of meaningful experiences, built in the dialogue between the teacher, the student and the context (4-2). Looking to the future, it is clear that the UDL Model can represent a fundamental lever to promote a truly inclusive school, capable of going beyond labels and diagnostic categories, to restore centrality to the uniqueness of each student. In a historical moment in which differences are multiplying and educational challenges are becoming more complex, building accessible and stimulating learning environments for all is not only an ethical duty, but a pedagogical necessity (25). Physical education, with its relational and formative potential, can and must be one of the privileged places of this transformation (22). Investing in motor education inspired by UDL means, in the final analysis, contributing to the formation of aware, active and supportive citizens, capable of recognizing in the body — their own and others' — not a limit, but a tool for communication, knowledge and freedom.

Riferimenti Bibliografici

- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>.
- Clemente, F. (2020). *Educazione fisica inclusiva: modelli e strategie didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Novak, K. (2016). *UDL Now!: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*. CAST Professional Publishing.
- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2018). *Strategies for inclusion: Physical education for everyone* (3rd ed.). Human Kinetics.
- WHO (World Health Organization). (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.
- Angelini, C., Micangeli, A., & Vianello, R. (2015). I bisogni educativi speciali (BES) nella prospettiva ICF: riflessioni teoriche e implicazioni educative. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2(1), 45-58.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.

- Vianello, R. (2017). Bisogni educativi speciali e inclusione: dal concetto all'intervento. *La Scuola e il Disagio*, 4, 22-33.
- Borg, J., & Östlund, G. (2019). Applying the ICF framework in educational settings: Addressing barriers and facilitators. *Disability and Rehabilitation*, 41(22), 2702-2710. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1432730>.
- Canevaro, A., & Persico, S. (2015). *Inclusione scolastica e modelli di funzionamento: prospettive educative e sociali*. Carocci Editore.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Singh, A.S., Saliasi, E., van den Berg, V., Uijtendewilligen, L., de Groot, R.H.M. et al. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal Sports Medicine*, 53, 640-647.
- Bortoli, L., Robazza, C., (2016). L'apprendimento delle abilità motorie. Due approcci tra confronto ed integrazione. *SdS-Rivista di cultura sportiva*, 109,24-34.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International journal of disability, development and education*, 59(3), 257-281.
- Limone P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma, Carocci.
- Cervi, R., & Pazzaglia, A. (2019). *Educazione fisica inclusiva: modelli e strategie per una didattica partecipata*. Carocci Editore.
- Bocci, F., & Gueli, C. (2019). Il Rapporto Dialettico Tra Discorso Medico E Discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria*, XXXVII, (3), 93-10.
- Bortolotti, A. (2019). Cosa può un corpo che gioca? Analisi sui fondamentali dell'attività ludico motoria, *Infanzia*, 1, 8-12.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato (PEI)*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- De Anna, L., & Plaisance, E. (2014). *Inclusive education and "special pedagogy": The Italian approach*.
- Block, M. E. (2016). *Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 2010–2015*. *Kinesiology Review*, 5(3), 253-260. <https://doi.org/10.1123/kr.2016-0022>.
- Benetton M., Visentin S. (2021). Attività fisica e sportiva inclusiva. *Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*, Milano, Guerini.

Inclusione in Movimento: la Voce dei e delle Docenti nel Monitoraggio di Processo del Programma di Pause Attive ABMOVE!

Inclusion on the Move: The Voices of Teachers in the Monitoring Process of the ABMOVE! Active Breaks Program

Rosa Bellacicco¹, Francesca Capone¹, Maria Moscato² e Clarissa Sorrentino^{3*2}

¹ Università degli Studi di Torino; rosa.bellacicco@unito.it;
francesca.capone@unito.it

² Università degli Studi di Palermo; maria.moscato01@unipa.it

³ Università del Salento; clarissa.sorrentino@unisalento.it

* Correspondence: rosa.bellacicco@unito.it

Abstract: Nell'attuale dibattito in ambito pedagogico-didattico inclusivo, che sempre più si sta focalizzando sulla progettazione di ambienti di apprendimento di qualità volti a valorizzare le differenze individuali di tutte e tutti, le pause attive possono avere un ruolo nel migliorare l'apprendimento, la partecipazione nel setting d'aula e il benessere di studentesse e studenti. Tuttavia, la loro integrazione sistematica nella didattica disciplinare, con un'attenzione all'inclusione, è ancora poco indagata. Questo studio presenta un'analisi di processo del programma PRIN PNRR ABMOVE!, che introduce pause attive *curriculum-based*, predisposte sulla base dei principi dell'*Universal Design for Learning*, nella didattica della matematica nella scuola primaria. Hanno partecipato al monitoraggio online i/le docenti coinvolti/e nella sperimentazione del programma, implementato secondo un disegno RCT in 244 classi distribuite nelle tre regioni coinvolte: Piemonte, Puglia e Sicilia. I dati quali-quantitativi, raccolti tramite questionari e discussioni che hanno coinvolto attivamente i/le docenti, hanno esplorato le loro percezioni in merito ai cambiamenti nelle loro pratiche didattiche e agli effetti inclusivi osservati in aula con l'introduzione dell'intervento. Le/gli insegnanti segnalano un impatto positivo sul coinvolgimento, la partecipazione, il clima di classe e il consolidamento dei concetti matematici. Le pause attive sono percepite come strumento efficace per offrire una didattica flessibile, favorire l'interazione tra pari e ridurre, seppur parzialmente, barriere alla partecipazione, in particolare per alunni e alunne con BES e anche con ADHD. I risultati offrono spunti concreti per una didattica della matematica più inclusiva, attiva e sostenibile.

Abstract: In the current discourse on inclusive pedagogy and didactics, which is increasingly focusing on the design of high-quality learning environments that value the individual differences of all learners, active breaks may play a role in enhancing learning, classroom participation, and student well-being. However, their systematic integration into subject-

² Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, alle quali si attribuiscono nello specifico: R.

Bellacicco paragrafi 1, 1.1.1, 1.1.2; F. Capone paragrafi 2.1, 2.3, 2.5, 3.1, 3.3; M. Moscato paragrafi 2.2, 2.4, 3, 3.2, 3.4; C. Sorrentino paragrafo 4.

specific teaching, with a focus on inclusion, remains largely underexplored. This study presents a process analysis of the PRIN PNRR ABMOVE!, program, which introduces curriculum-based active breaks into primary school mathematics instruction, designed according to the principles of Universal Design for Learning (UDL). Teachers involved in the experimental implementation of the program—carried out through a randomized controlled trial (RCT) design across 244 classes in the three participating regions (Piemonte, Puglia, and Sicilia)—took part in the online monitoring activities. Qualitative and quantitative data, collected through questionnaires and guided discussions that actively engaged the teachers, explored their perceptions regarding changes in teaching practices and the inclusive effects observed in the classroom following the introduction of the intervention. Teachers reported a positive impact on student engagement, participation, classroom climate, and the consolidation of mathematical concepts. Active breaks were perceived as an effective tool for offering more flexible instruction, fostering peer interaction, and partially reducing barriers to participation—particularly for students with special educational needs, including those with ADHD. The results provide concrete insights for fostering a more inclusive, active, and sustainable approach to mathematics education.

Parole Chiave: Inclusione; Pause Attive; Monitoraggio Programma; Docenti; Scuola Primaria

Keywords: Inclusion; Active Breaks; Programme Monitoring; Teachers; Primary School

1. Introduzione

Questo articolo presenta alcuni risultati del monitoraggio dell'intervento proposto nel progetto PRIN PNRR ABMOVE!³, che ha il fine di migliorare, in senso lato, l'inclusione di tutti gli alunni e tutte le alunne e, nello specifico, i loro apprendimenti, le funzioni esecutive, l'attenzione, nonché di ridurre l'ansia per la matematica nella scuola primaria.

ABMOVE! consiste in un programma di pause attive (PA) *curriculum-based* – intese come brevi periodi di attività fisica, tra i 5 e i 15 minuti, ancorate al curriculum (Mavilidi & Vazou, 2021) – da implementare in classe durante la didattica della matematica. L'aspetto innovativo dello studio risiede proprio nell'integrazione sistematica di pause di attività fisica nei contenuti matematici, che va oltre i tradizionali approcci separati all'attività fisica e all'apprendimento accademico (Mavilidi et al., 2020), nonché nel dialogo interdisciplinare tra didattica della matematica e didattica inclusiva, attualmente poco indagato in letteratura (Dell'Anna et al., 2023; Demo et al., 2022; Van Mieghem, 2020). Il programma è stato distribuito attraverso un kit contenente: le linee guida per il/la docente, le schede delle attività, un

³ Progetto PRIN 2022 PNRR *"Inclusive Didactics for Enhancing Math Learning and Reducing Math Anxiety: Efficacy of Active Breaks in the Classroom"*, finanziato dall'Unione Europea, Next Generation EU, Missione 4 Componente 2, CUP F53D23010970001.

diario del docente, *flashcard* e allegati cartacei. Ad ogni scheda della attività si accompagnavano dei link ai quali collegarsi per ascoltare un motivo sonoro (ABstart) per l'introduzione dell'attività e un ulteriore motivo per la fase di defaticamento dopo la PA (ABstop). Inoltre, alcuni link permettevano la visione di video accessibili dimostrativi dei movimenti da utilizzare durante le pause.

Il programma è stato sviluppato secondo l'approccio metodologico dell'*Educational Design Research* (EDR) (McKenney & Reeves, 2019), che prevede cicli iterativi e riflessivi di analisi, progettazione, implementazione e valutazione. Inoltre, nello specifico, le PA sono state messe a punto intrecciando la prospettiva pedagogica fondata sul paradigma dell'*embodied cognition* (Skulmowski & Rey, 2018; Weisberg & Newcombe, 2017) con la cornice dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2024). La fase di sperimentazione dell'intervento ha coinvolto, con un disegno *Randomized Controlled Trial*, 244 classi di scuola primaria, dalla classe seconda alla quinta, di tre regioni (Piemonte, Puglia e Sicilia).

Questo contributo non vuole fornire dati sull'impatto dell'implementazione del programma sulle variabili dipendenti prima delineate (apprendimento in matematica, riduzione dell'ansia, etc.) – essendosi chiusa solo ad aprile 2025 la fase dei post test –, ma analizzare i risultati del monitoraggio effettuato con tutte le e gli insegnanti delle classi sperimentali delle tre regioni. In particolare, si affronteranno i cambiamenti percepiti, a seguito dell'introduzione delle PA, nella visione dell'insegnamento-apprendimento da parte delle e dei docenti, nonché le eventuali ricadute del progetto in termini di inclusione degli alunni e delle alunne. Per fare ciò, si definiranno in questa parte introduttiva le prospettive teoriche e i riferimenti in ambito inclusivo su cui il progetto si fonda.

1.1. Prospettive teoriche di riferimento

1.1.1. Didattica inclusiva e micro-esclusioni

L'educazione inclusiva è definita come un approccio trasformativo da parte dei sistemi scolastici, nei contenuti, nei metodi didattici, nelle strutture e nelle strategie educative per superare le barriere, con una visione volta a fornire successo formativo e partecipazione sociale (Ainscow, 2016; UNESCO, 2016).

Questo secondo termine, in particolare, si connota come opportunità di coinvolgimento attivo dell'individuo all'interno della propria comunità di apprendimento. Ci si riferisce quindi alla possibilità per i/le bimbi/e di essere presenti nelle attività della propria comunità, di contribuire e interagire attivamente nell'ambiente, di esserne riconosciute/i come parte integrante (Cottini, 2016; Ianes et al., 2021). In sostanza, la mancanza di partecipazione per gli/le alunni/e si ha quando questi/e ultimi/e (ed in particolare quelli/e con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento-DSA o bisogni educativi speciali-BES) sono portati/e fuori dalla classe, marginalizzati/e, delegati/e all'insegnante di sostegno, o presenti ma non interagiscono con i/le compagni/e. La ricerca, esplorando il fenomeno del *push-and-pull-out*, ci ricorda ad esempio quanto sia piuttosto comune, anche nei sistemi scolastici (più) orientati legislativamente all'inclusione, che alcuni/e studenti/esse lascino l'aula per periodi più o meno lunghi della giornata, il che rischia di legittimare forme di micro-esclusione (Nes et al., , 2018). Secondo i risultati di una ricerca italiana (Bellacicco et al., 2019), tra le pratiche più abituali, gli/le insegnanti osservano l'uscita dalla classe degli/delle alunni/e con disabilità

per lo svolgimento di attività individualizzate, che si verificherebbe “almeno una volta alla settimana” per il 73% dei/delle referenti del Gruppo di Lavoro per l’Inclusione di oltre 3.000 scuole di tutta Italia di ogni ordine e grado che hanno risposto ad un questionario sul tema. Interessante anche che, nella medesima indagine, 5 docenti su 10 riscontrano abitualmente l’uscita dall’aula, almeno una volta alla settimana, di alunni/e per prevenire l’insorgenza di comportamenti problema (39% dei rispondenti) e di alunni/e con comportamenti sfidanti per punizione (11%).

Per quanto riguarda gli effetti del *push-and-pull-out*, dati più recenti (Demo et al., 2021) ne mettono in luce la natura sfaccettata. Infatti, se l’allontanamento dalla classe può aumentare il rischio di stigmatizzazione e segregazione, al contempo, l’uso di strategie di *push-in* e *pull-out* per affrontare comportamenti problematici rischia di diventare una forma di esclusione per gli/le studenti/esse che non si conformano alle aspettative comportamentali standard. Tra gli aspetti più interessanti, c’è il fatto che promuovere una didattica inclusiva differenziata e il lavoro multiprofessionale in classe può facilitare l’insegnamento a studenti/esse con bisogni diversi e ridurre la necessità percepita di escluderli/e temporaneamente. Per rendere possibile una struttura *push-in* efficace, sono necessarie quindi risorse adeguate, co-insegnamento e pratiche collaborative consolidate tra i/le docenti, come già emerso in altre ricerche internazionali sul tema, che valorizzano il *co-teaching* in questa direzione (es. Barton, 2016). A livello classe, alcune strategie specifiche, come raggruppamenti di studenti/esse con abilità miste, lavoro in gruppi o in coppia, *routine around grouping*, supportano una didattica attenta alle differenze di tutte e tutti (Casserly et al., 2019). Tuttavia, proprio tali pratiche risultano essere oggetto di una diffusa resistenza. Una *scoping review* internazionale ha rilevato che fattori quali la collaborazione tra colleghi/e e professionisti/e, l’adattamento del curriculum, nonché il tempo dedicato alla progettazione didattica rappresentano ancora criticità significative che ostacolano l’effettiva implementazione dell’educazione inclusiva all’interno delle scuole tradizionali (Chow et al., 2024). La predisposizione di ambienti di apprendimento “sensibili” alle differenze individuali di tutte le alunne e tutti gli alunni, in cui può avere un ruolo l’introduzione nel curriculum delle PA di ABMOVE!, appare dunque necessaria e può configurarsi come un ottimo antidoto alle micro-esclusioni e una via privilegiata per progettare setting inclusivi.

1.1.2. Efficacia delle PA sull’inclusione e ruolo dei docenti

C’è una molteplicità di studi che mostra come l’incremento regolare di attività fisica nel curriculum, tra cui l’uso delle PA, possa avere effetti positivi su diversi aspetti dell’apprendimento (es. Bellacicco et al., 2025; Mavilidi & Vazou, 2021). L’impatto dell’introduzione di programmi per aumentare l’attività fisica nel curriculum, anche sotto forma di interventi più complessi (es. interventi multicomponentiali), è stato approfondito da diversi punti di vista. Una nostra recente *review* della letteratura di secondo ordine – che ha sintetizzato 30 *systematic review* (SR) e meta-analisi (MA) proprio sul tema – ha individuato, tra le misure di *outcomes* più analizzate dagli studi inclusi, gli apprendimenti dei/delle bimbi/e; l’area dell’attenzione, delle funzioni esecutive e degli outcome cognitivi; le componenti biologiche e psicologiche (ansia, stress, etc.), nonché l’aumento del livello di attività fisica (Bellacicco et al., 2025). Tuttavia, solo 4 SR/MA si dedicano a rilevare componenti socio-relazionali e nessuna, nello specifico, analizza le ripercussioni di tali programmi sugli aspetti inclusivi. Interessante a questo riguardo sono anche le 2 MA che si focalizzano sui bambini/e con ADHD (disturbo da deficit di

attenzione e iperattività). Esse indicano che l'esercizio fisico ha un impatto positivo, seppur moderato, sulle funzioni esecutive e sulle abilità motorie (Vysniauske et al., 2020), nonché sulla riduzione delle caratteristiche di disattenzione e iperattività, secondo le valutazioni degli insegnanti, mentre tali effetti non risultano significativi quando a valutarli sono i genitori o i bambini/e stessi/e (Vekety et al., 2021). In ogni caso, anche in questi lavori risulta poco punteggiato come questi interventi consentano nel concreto di allestire percorsi autenticamente individualizzati, personalizzati e differenziati.

Sul piano della didattica (in matematica), un “timido” contributo su tali temi è stato regalato da Mullender-Wijnsma et al. (2016), i quali ipotizzano che siano l'approccio innovativo e il cambiamento delle modalità di insegnamento-apprendimento a spiegare (anche solo parzialmente) gli effetti positivi degli interventi di integrazione dell'attività fisica in classe. Altri studi sottolineano che l'introduzione di PA nella didattica (della matematica) consente di creare attività coinvolgenti che favoriscono l'interazione in piccoli gruppi, riducendo la competizione e migliorando la partecipazione e l'apprendimento (Martin & Murtagh, 2017). Altri ancora indicano un maggiore *engagement* ed entusiasmo per lo studio della matematica, nonché opportunità più rilevanti per lo sviluppo sociale ed emotivo (oltre che per quello fisico e cognitivo) tra i benefici associati agli interventi di PA/attività fisica introdotti nel curriculum (Riley et al., 2017).

Per quegli/quelle studenti/esse che sperimentano ansia o disagio, gli interventi che combinano attività fisica e contenuti matematici sembrano aver prodotto esperienze positive. Sneek et al. (2019), nella loro SR/MA specifica sull'impatto di tali programmi, non escludono che in aggiunta agli effetti diretti di un aumento dell'attività fisica, sia proprio l'offerta di pause regolari e di una pedagogia stimolante, che attiva tutti i bambini e tutte le bambine, a produrre dei benefici. Infine, sebbene i dati non siano sempre coerenti, le analisi degli autori suggeriscono che proprio i/le bambini/e con difficoltà nell'apprendimento (con quoziente intellettivo o rendimento scolastico inferiore) ne guadagnano maggiormente dall'integrazione dell'attività fisica nelle lezioni.

Un altro fronte su cui interrogarsi è il ruolo dei/delle docenti. A dispetto della significatività degli/delle insegnanti nell'attuazione di una istruzione inclusiva (si veda, ad esempio, Chow et al., 2024), nella letteratura relativa agli interventi di PA nella scuola primaria, spesso manca un'analisi degli elementi processuali legati al cambiamento del modo di fare didattica. Dagli studi si possono con più frequenza evincere difficoltà nell'applicazione dei programmi di PA da parte degli/delle insegnanti, dipendenti da carichi di lavoro aggiuntivi, mancanza di tempo e dalla pressione legata al completamento del curriculum (per quanto riguarda la scuola primaria, soprattutto nell'ultimo anno; Donnelly et al., 2017; Mavilidi & Mazou, 2021; Watson et al., 2019). Questo evidenzia l'importanza di coinvolgere gli/le insegnanti già nella fase di sviluppo dei programmi e la necessità della valutazione dei processi per massimizzare la fattibilità e la sostenibilità degli stessi al di fuori del contesto di ricerca.

In uno dei pochi articoli dedicati al monitoraggio di un intervento di PA realizzato nel contesto internazionale (Watson et al., 2019), i fattori che ne hanno facilitato l'implementazione, secondo i/le docenti, sono stati: la flessibilità nelle opzioni di erogazione, la facilità di messa in pratica e il gradimento degli/delle studenti/esse. Emerge anche che in tale studio ci si è

focalizzati sulle PA tradizionali (non ancorate al curriculum), a causa delle resistenze percepite rispetto alle PA *curriculum-based* o ad altri tipi di lezioni con integrazione di attività fisica, che avrebbero richiesto agli/alle insegnanti di modificare le loro consuete pratiche didattiche. Inoltre, secondo i/le docenti, gli/le studenti/esse (specie quelli con difficoltà comportamentali) sarebbero stati/e più facili da “calmare” dopo PA leggere, rispetto a quelle di intensità moderata. La questione è ripresa in altri studi (ad esempio Have et al., 2018), in cui si accenna al tema della responsabilità pedagogica e didattica delle/degli insegnanti e alla importanza, nel delineare gli interventi, di lasciar loro riempire le attività di significato pedagogico, scegliendo di volta in volta come agire, piuttosto che distribuire un manuale “prescrittivo” con attività precise da implementare per tutte le lezioni attive.

Su queste direzioni, oggi, si gioca la sfida inclusiva dell'introduzione delle PA nella scuola primaria.

2. Metodi

2.1. *Design dello studio*

Il presente studio si inserisce, come anticipato, nel quadro del PRIN ABMOVE! e, nello specifico, descrive la fase di monitoraggio in itinere, ovvero la valutazione di processo condotta con le e gli insegnanti direttamente coinvolti nell'attuazione delle PA in aula e in discussioni collettive partecipate (Webster et al., 2018). La predisposizione dell'iter si è ispirata alle (poche) esperienze di monitoraggio di interventi di integrazione di PA nella didattica nei contesti scolastici nazionali e internazionali (Masini et al., 2024; Watson et al., 2019).

L'obiettivo è esplorare le percezioni e le riflessioni dei/delle docenti, con particolare attenzione alle ricadute pedagogiche dell'intervento, ai cambiamenti nelle pratiche didattiche in ottica inclusiva e alle dinamiche partecipative osservate nel contesto classe.

2.2. *Contesto e partecipanti*

L'implementazione del programma ha coinvolto complessivamente 244 classi di scuola primaria (controllo e sperimentali) appartenenti a 37 istituti scolastici situati nelle tre regioni partner del progetto. I docenti curricolari e di sostegno delle 130 classi sperimentali hanno partecipato ai tre incontri di monitoraggio online. Il numero massimo di partecipanti è stato di 148 persone, con lievi variazioni tra i diversi incontri e nel corso degli incontri stessi.

La partecipazione è avvenuta su base volontaria, a seguito di una comunicazione via e-mail contenente il calendario e le modalità di svolgimento. Gli incontri si sono svolti a cadenza mensile (febbraio-marzo-aprile 2025) all'interno delle 12 settimane di attuazione del programma.

2.3. *Procedura e strumenti*

La raccolta dei dati si è basata su una metodologia di tipo prevalentemente qualitativo descrittivo, con integrazione di elementi quantitativi a carattere esplorativo (Creswell & Creswell, 2017). I dati sono stati raccolti attraverso strumenti digitali, che hanno previsto l'impiego combinato di:

- questionari in tempo reale somministrati tramite la piattaforma digitale Mentimeter, composti da item a risposta chiusa (Likert a 5 punti) e domande aperte;
- discussioni guidate, condotte in modalità sincrona online e moderate da una componente dei tre team di ricerca, a partire da domande stimolo pensate per sollecitare riflessioni collettive.

Durante gli incontri sono stati inoltre utilizzati materiali visivi e documenti strutturati, presentati per accompagnare la riflessione e facilitare il confronto tra pari.

I contenuti del protocollo di indagine si sono basati sul *framework* teorico condiviso che ha orientato l'intero progetto ABMOVE!, con particolare attenzione all'interazione tra corporeità, apprendimento matematico e pratiche didattiche inclusive. A tale impianto si è affiancata l'analisi preliminare dei diari del docente⁴, previsti nell'ambito del progetto e compilati dai/dalle docenti al termine dell'implementazione di ciascuna PA in aula. Questi materiali hanno offerto una prima base empirica utile a orientare la definizione degli ambiti di approfondimento qualitativo.

Le discussioni si sono svolte nel rispetto di criteri etici e partecipativi (Watson et al., 2019), e sono state videoregistrate e trascritte.

Ogni discussione è stata inoltre preceduta e seguita da *case analysis meeting* tra i/le ricercatori/trici delle tre unità di ricerca. Tali incontri rappresentano momenti chiave per rafforzare la validità interna della ricerca attraverso la triangolazione dei punti di vista, la riflessività intergruppo e la costruzione di inferenze fondate (Miles & Huberman 1994).

2.4. *Analisi dei dati*

I dati quantitativi sono stati analizzati attraverso un'osservazione descrittiva delle frequenze, con il fine di integrare e contestualizzare l'interpretazione dei dati qualitativi.

Questi ultimi, derivanti dalle risposte aperte e dalle trascrizioni delle discussioni guidate, sono stati esaminati mediante un'analisi qualitativa del contenuto (Schreier, 2012). Le categorie analitiche sono state definite a priori attraverso un approccio di codifica deduttivo (Mayring, 2014). L'analisi è stata condotta manualmente secondo una procedura articolata in diverse fasi: identificazione delle unità di significato; codifica mediante parole chiave con definizioni operative; successiva costruzione di *cluster* tematici, tramite una matrice binaria che ha consentito il conteggio delle occorrenze.

Due ricercatrici hanno codificato i dati in modo indipendente e una terza ha facilitato il confronto per il raggiungimento del consenso sui temi emergenti. La triangolazione tra ricercatrici ha contribuito a garantire una maggiore affidabilità intersoggettiva nel processo di codifica e interpretazione, consentendo di confrontare i risultati ottenuti singolarmente e rafforzando così la validità del sapere prodotto (Trinchero, 2004).

⁴ I diari rappresentano uno strumento strutturato di osservazione riflessiva, predisposto dal gruppo di ricerca ABMOVE!, in cui le e gli insegnanti hanno registrato brevi annotazioni relative allo svolgimento dell'attività (es. modalità, tempi, eventuali variazioni), alle reazioni degli alunni e delle alunne, e alle percezioni personali sull'efficacia didattica e inclusiva dell'attività.

2.5. Aspetti etici

Il progetto ABMOVE! è stato approvato dai Comitati Etici degli Atenei coinvolti ed è stato condotto nel rispetto della normativa nazionale e dei principi etici sanciti dalle dichiarazioni internazionali in materia di studi che coinvolgono esseri umani. Il consenso informato è stato ottenuto da tutti/e i/le docenti partecipanti prima della raccolta dei dati. I dati sono stati raccolti e anonimizzati in conformità al Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR UE 2016/679).

3. Risultati

L'analisi dei dati si è sviluppata, come anticipato, secondo un approccio deduttivo a partire dall'individuazione di quattro dimensioni di interesse, le quali costituiscono i criteri attraverso cui valutare la qualità e la rilevanza del programma nella percezione dei e delle docenti:

1. Flessibilità del *framework* inclusivo del programma;
2. Ricadute per le alunne e per gli alunni;
3. Cambiamenti nella pratica didattica;
4. Collaborazione tra insegnanti.

Si riportano di seguito i risultati emersi per ogni dimensione. È però fondamentale in questa sede sottolineare che la presente trattazione si focalizza su una selezione degli stimoli più significativi emersi dai tre incontri di monitoraggio, frutto di una selezione accurata tra le diverse tipologie di domande e il variabile numero di partecipanti per ciascun incontro.

3.1. Flessibilità del *framework* inclusivo del programma

Le domande relative alla prima dimensione erano inerenti alla capacità del programma ABMOVE! di adattarsi a diversi contesti scolastici e classi, coerentemente con i principi fondanti dell'inclusione. Attraverso le percezioni degli/delle insegnanti, si è inteso esplorare se e in che misura esso abbia costituito una cornice flessibile, in grado di bilanciare struttura e adattabilità, per la promozione di pratiche didattiche orientate alla valorizzazione delle differenze inter- e intra-individuali (Mayer et al., 2014).

Inizialmente, è stato chiesto ai/alle partecipanti di indicare, tramite una domanda aperta, quali attività o possibili adattamenti alle PA, tra quelli proposti, avessero funzionato particolarmente bene per i/le loro alunni/e. Le risposte di 45 insegnanti hanno fornito indicazioni significative sulla loro percezione circa la flessibilità del programma (Tabella 1).

Tabella 1: Temi emersi in riferimento alle attività e agli adattamenti delle PA funzionali per gli/le alunni/e, secondo le opinioni degli/delle insegnanti

Pensando alle pause attive, quale attività o adattamento ha funzionato particolarmente bene per i tuoi alunni e le tue alunne?

Tema emerso	Occ.
Semplificazione, variazione, integrazione dei materiali	12
Personalizzazione dei movimenti	11
Svolgimento in coppia o in gruppo	6

Variazione dell'utilizzo di <i>flashcard</i> e cartelli	5
Routine ABStart-Pausa-ABStop	5
Utilizzo di sfondo musicale durante la pausa	3
Spazio alla libertà di scelta degli/delle alunni/e	3
Variazione dello spazio d'aula	2
Collegamento tra pausa e attività didattica per il consolidamento dei concetti	2
Non è stato necessario alcun adattamento	2
Proposta della pausa prima della lezione, per favorire l'attenzione il rilassamento	1
Aumento progressivo della difficoltà	1
Proposta della pausa al termine dell'attività didattica	1

Gli/le insegnanti segnalano prevalentemente strategie coerenti con l'approccio UDL, come la “semplificazione, integrazione, variazione dei materiali” (occ. = 12) e la possibilità di “personalizzazione dei movimenti” (occ. = 11). Inoltre, la coesistenza di una “routine” (occ. = 5) e lo “spazio alla libertà di scelta degli/delle alunni/e” (occ. = 3) ha messo in luce il potenziale di flessibilità di ABMOVE!, che consente di adattare le PA ai contesti, valorizzando l'autonomia e le peculiarità degli/delle alunni/e. Interessante risulta il dato secondo cui “non è stato necessario alcun adattamento” (occ. = 2) il quale, sebbene riportato in misura minore, suggerisce la possibilità che il *framework* di partenza fosse già accessibile a molti/e alunni/e, senza bisogno di modifiche sostanziali.

Una seconda domanda, anch'essa aperta, ha inteso esplorare più nello specifico le variazioni inclusive adottate durante le PA proposte, raccogliendo spunti e sollecitazioni da un totale di 40 insegnanti (Tabella 2). Sebbene infatti, come già descritto, le attività siano state progettate originariamente secondo i principi dell'UDL, la domanda mirava a indagare quali ulteriori adattamenti o strategie integrative i/le docenti abbiano autonomamente attuato per rispondere in modo più mirato ai bisogni specifici delle/degli alunne/i nei loro contesti classe.

Tabella 2: Temi emersi in riferimento alle variazioni inclusive adottate durante le PA

Pensando alle pause attive che hai svolto finora, quali variazioni inclusive hai proposto?

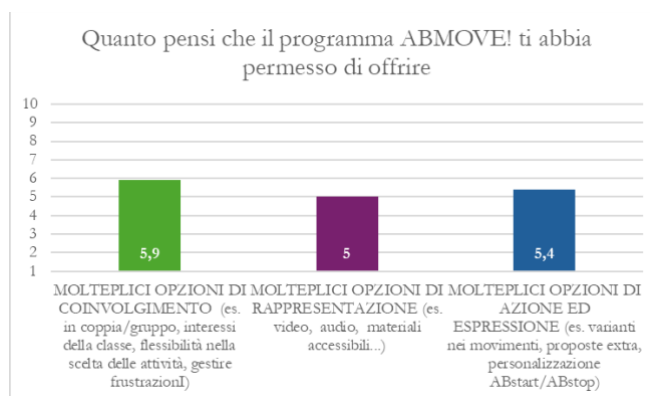
Tema emerso	Occ.
Lavoro in coppie o in gruppi per potenziare la collaborazione e la socializzazione	15

Semplificazione dei concetti e degli esercizi	8
Comunicazione non verbale, attraverso segni o immagini	2
Messa a disposizione di tutta la classe di strumenti compensativi	2
Suddivisione dei ruoli per il supporto tra pari	2
Variazione dello spazio d'aula	2
Spazio alla libertà di scelta degli/delle alunni/e	1

I risultati derivanti dall'analisi dei dati grezzi mettono in luce una varietà di strategie adottate per rendere le PA più inclusive. Prevalge il “lavoro in coppie o in gruppi per potenziare la collaborazione e la socializzazione” (occ. = 15). Le altre variazioni dichiarate – come, ad esempio, la “semplificazione dei concetti e degli esercizi” (occ. = 8), l'uso della “comunicazione non verbale” (occ. = 2) e la “messa a disposizione di tutta la classe di strumenti compensativi” (occ. = 2) – mostrano attenzione all'accessibilità e all'universalità degli strumenti, anche se sono meno diffuse.

Coerentemente con i principi UDL, l'ultima voce della prima dimensione d'analisi ha richiesto ai/alle partecipanti di indicare, in una scala da 1 a 10, in che misura il programma abbia effettivamente garantito agli e alle insegnanti di offrire una varietà di opzioni nei tre ambiti fondamentali della progettazione universale: coinvolgimento, rappresentazione e azione ed espressione (Figura 1).

Figura 1: Medie dei punteggi dichiarati dagli/dalle insegnanti in riferimento alla capacità del programma di rispondere ai principi UDL



I punteggi medi espressi da 71 insegnanti restituiscono una percezione moderatamente positiva della capacità del programma ABMOVE! di rispecchiare i tre principi UDL. In particolare, l'area del “coinvolgimento” ($m = 5,9$) risulta l'aspetto più valorizzato rispetto alle aree “rappresentazione” ($m = 5$) e di “azione ed espressione” ($m = 5,4$) indicando le potenzialità del programma, ad esempio nel lavoro in gruppi flessibili e nel gestire la frustrazione degli studenti e, al contempo un utilizzo meno sistematico di materiali accessibili e di varianti espressive. Riguardo quest'ultimo aspetto un'ulteriore domanda ha riguardato l'utilizzo dei video dimostrativi creati appositamente in formato accessibile. La maggior parte dei partecipanti (circa il 75%) riferisce un utilizzo scarso o nullo, motivando

tale scelta, nelle discussioni aperte, con la preferenza a guidare personalmente i movimenti anziché avvalersi di tali dispositivi.

3.2. Ricadute per le alunne e per gli alunni

La seconda dimensione individuata ha avuto l'obiettivo di valutare l'efficacia del programma nel promuovere esperienze di apprendimento positive e partecipate, mediante la rilevazione di reazioni e cambiamenti osservati dagli/dalle insegnanti, con un focus specifico sulla socializzazione, l'attenzione, la motivazione, il benessere in classe e l'apprendimento di tutte e tutti (Murawski & Scott, 2019).

A tal proposito, la prima domanda aperta proposta durante il primo incontro di monitoraggio si è focalizzata sulla rilevazione dei benefici negli/nelle alunni/e, osservati dagli/dalle insegnanti (Tabella 3).

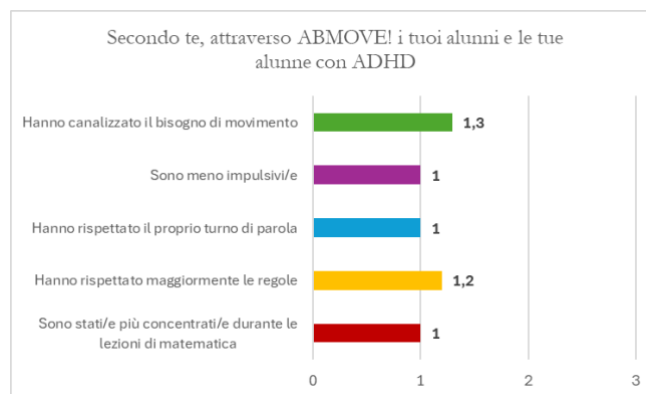
Tabella 3: Temi emersi in riferimento ai benefici osservati negli/nelle alunni/e in riferimento alle PA

Quale beneficio hai osservato maggiormente nei tuoi alunni e nelle tue alunne?	
Tema emerso	Occ.
Maggiore entusiasmo e coinvolgimento attivo nella lezione	42
Consolidamento dei concetti matematici attraverso il gioco	40
Sviluppo della curiosità e dell'interesse verso la matematica	27
Miglioramento della socializzazione e collaborazione tra pari	25
Maggiore rilassamento durante le attività di apprendimento	25
Aumento della motivazione	13
Aumento dell'attenzione e della concentrazione	12
Riduzione dell'ansia	11

L'analisi delle risposte fornite da 78 docenti evidenzia una duplice efficacia del programma: da un lato, esso sembra aver stimolato un "maggiore entusiasmo e coinvolgimento attivo nella lezione" (occ. = 42); dall'altro, ha facilitato il "consolidamento dei concetti matematici attraverso il gioco" (occ. = 40). È inoltre emerso che, secondo i/le docenti intervistati/e, il programma ha favorito lo "sviluppo della curiosità e dell'interesse verso la matematica" (occ. = 27), un "miglioramento della socializzazione e della collaborazione tra pari" (occ. = 25), nonché un "maggiore rilassamento durante le attività di apprendimento" (occ. = 25). Anche se in misura minore, sono stati segnalati ulteriori benefici in termini di "motivazione" (occ. = 13), "attenzione" (occ. = 12) e riduzione della "ansia" (occ. = 11).

Per approfondire il tema dell'impatto del programma sui comportamenti specifici degli/delle alunni/e, nel terzo incontro sono state somministrate ai/alle docenti due domande con un focus mirato sui cambiamenti osservati in studenti con ADHD e BES. In entrambi i casi, la scala di valutazione utilizzata variava in modo continuo da 0 (già ottimale prima di ABMOVE!) a 3 (ho notato molti cambiamenti).

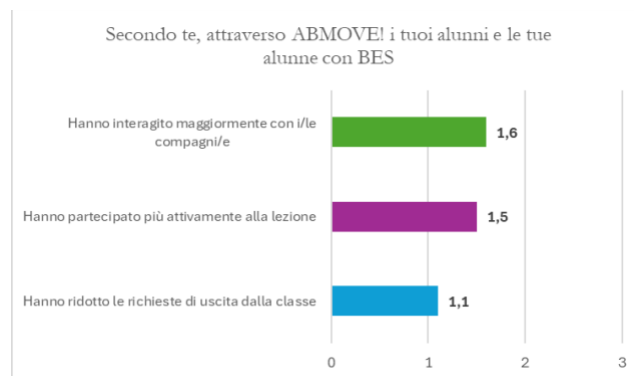
Figura 2: Medie inerenti alle risposte del terzo monitoraggio alla domanda focalizzata sul cambiamento nei comportamenti di alunni/e con ADHD



L'analisi dei dati relativi ai cambiamenti nei comportamenti di alunni e alunne con ADHD rivela un impatto positivo seppur modesto (Figura 2). Alle/agli insegnanti è stato specificato che lo zero riguardava una situazione in partenza già ottimale; di conseguenza l'attribuzione di un punteggio pari a 1 indicava un progresso minimo, in quanto le strategie di intervento e supporto risultavano già efficacemente implementate.

Moderati miglioramenti riguardano la “canalizzazione del movimento” ($m = 1,3$) e a seguire il “rispetto delle regole” ($m = 1,2$), la “concentrazione”, “impulsività” e “rispetto del turno di parola” ($m = 1$). Per gli/le alunni/e con BES, i dati mostrano un impatto leggermente migliore su alcune dimensioni (Figura 3).

Figura 3: Medie inerenti alle risposte del terzo monitoraggio alla domanda focalizzata sul cambiamento nei comportamenti di alunni/e con BES



I dati evidenziano un “aumento dell’interazione tra pari” ($m = 1,6$) e della “partecipazione in classe” ($m = 1,5$), segnalando un impatto generalmente positivo di ABMOVE! sul coinvolgimento. Una lieve percezione di miglioramento si ha nella “riduzione delle richieste di uscita”

($m = 1,1$), suggerendo più una variabilità nella situazione di partenza o nella percezione del cambiamento, piuttosto che una ricaduta limitata del programma in sé su questo specifico comportamento.

3.3. Cambiamenti nella pratica didattica

La terza dimensione dell'indagine mira a comprendere l'impatto della partecipazione alla sperimentazione sulle pratiche didattiche quotidiane delle/degli insegnanti. L'obiettivo è verificare se l'iniziativa abbia favorito un approccio più attivo, partecipativo e sensibile alle differenze negli stili di apprendimento e alle peculiarità delle classi (Pedone, 2021).

A questo scopo, durante l'ultimo incontro di monitoraggio, è stata proposta una domanda aperta come stimolo a riflettere su eventuali cambiamenti osservati nel loro modo di insegnare, in una prospettiva più inclusiva, a seguito dell'implementazione del programma ABMOVE! L'analisi dei dati, raccolti dalle risposte di 53 insegnanti, ha mostrato una pluralità di percezioni e gradi di cambiamento (Tabella 4).

Tabella 4: Temi emersi in riferimento ai cambiamenti riscontrati nella pratica didattica inclusiva delle/degli insegnanti partecipanti alla sperimentazione

In che modo ABMOVE! ha cambiato il tuo modo di fare didattica in ottica più inclusiva?

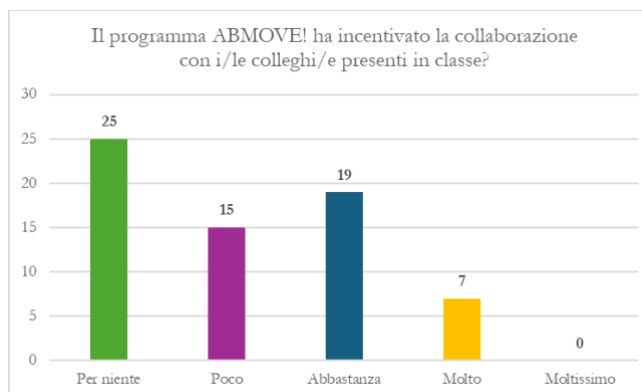
Tema emerso	Occ.
Pochi o nulli margini di cambiamento	27
Aumento della creatività e della proposta ludica	25
Nuovi spunti per rinforzare l'approccio inclusivo	10
Variazione nell'offerta dei materiali e degli strumenti	4
Aumento della consapevolezza	2
Maggiore attenzione alle esigenze degli alunni e delle alunne	2
Maggiore coinvolgimento del corpo nelle attività di apprendimento	2

Molti/e insegnanti hanno dichiarato di aver rilevato *pochi o nulli margini di cambiamento* (occ. = 27), precisando tuttavia verbalmente che questa risposta era dovuta al fatto che già adottavano un approccio inclusivo nella propria pratica. Tuttavia, emergono spunti significativi anche in termini di *aumento della creatività e della proposta ludica* (occ. = 25) e acquisizione di *nuovi spunti per rinforzare l'approccio inclusivo* (occ. = 10). È qui importante sottolineare che non è stata condotta, in fase preliminare, un'indagine sulle opinioni del gruppo coinvolto riguardo al concetto stesso di inclusione; tale indagine avrebbe potuto fornire un quadro di riferimento più preciso per valutare l'effettivo impatto del programma ABMOVE! sulle diverse sensibilità e comprensioni del paradigma inclusivo.

3.4. Collaborazione tra insegnanti

La quarta ed ultima dimensione è volta a valutare l'eventuale impatto dell'introduzione del programma sulle dinamiche di collaborazione tra professionisti, nell'ottica di una sostenibilità e significatività dell'innovazione inclusiva sorretta dal potenziamento della comunità di pratica (Wenger, 1998). La domanda-stimolo, offerta su scala Likert (da “per niente” a “moltissimo”) durante l'ultimo incontro, ha permesso la raccolta di 66 opinioni.

Figura 4: Medie delle risposte del terzo monitoraggio relative all'impatto del programma sulla collaborazione tra docenti



Come si evince dalla figura 4, lo stimolo si è focalizzato in particolare sulla co-presenza in classe durante l'implementazione delle PA e, in tale contesto, è emersa una tendenza prevalente verso risposte negative o debolmente positive: nel complesso, questi dati hanno suggerito che, pur avendo potenzialità in tal senso, l'implementazione del programma non ha avuto un impatto sistematico sulla pratica della co-docenza, probabilmente anche per vincoli strutturali già presenti nelle scuole, come ad esempio l'assenza di ore di co-presenza.

4. Discussione e sviluppi futuri

Il monitoraggio di processo del programma ABMOVE!, che ha visto attivamente coinvolti/e i/le docenti curricolari e di sostegno partecipanti alla sua sperimentazione nelle classi, restituisce una percezione complessivamente positiva, con un impatto riconosciuto in termini di partecipazione, benessere, socializzazione e consolidamento dell'apprendimento matematico. In particolare, l'integrazione di PA *curriculum-based* sembra aver favorito l'introduzione di approcci più ludici e creativi, oltre che un coinvolgimento attivo di tutti gli/le alunni/e. In continuità con quanto emerso da altri studi sull'implementazione delle pause attive in classe (Masini et al., 2024; Watson et al., 2019), il programma ABMOVE! sembra aver rappresentato un elemento di differenziazione significativa, grazie alla possibilità, insita nella proposta, di lavorare in coppia o in piccoli gruppi. Questo ha favorito lo scambio, la relazione e la comunicazione all'interno della classe, oltre a consentire un'offerta plurale di attività e materiali. Tale flessibilità ha contribuito a motivare le/i bambine/i all'apprendimento della matematica, tenendo conto dei loro bisogni e delle loro scelte, sebbene quest'ultimo aspetto richieda ancora ulteriori sviluppi. Le interazioni ludiche faccia a faccia, il gioco e il movimento, rappresentano tutti fattori facilitanti all'inclusione scolastica (Ianes et al., 2021). La presenza del *jingle* preparatorio alle attività ha inoltre permesso la creazione di un senso di appartenenza della classe, stimolando l'instaurarsi di una routine nella

quotidianità scolastica. Tale struttura, anticipando ciò che sarebbe avvenuto, potrebbe aver favorito anche la partecipazione di bambini e bambine con difficoltà nelle funzioni esecutive, offrendo loro un punto di riferimento temporale e relazionale per ritrovarsi e stare con i/le compagni/e. Il contesto classe stesso è così diventato un “contenitore malleabile” che attraverso una didattica flessibile ha facilitato la socializzazione, all’interno di uno spazio che generando sicurezza, non permette l’innescarsi di fenomeni di micro-esclusioni (Fallang et al., 2017).

Nonostante le ricadute positive di ABMOVE! sul coinvolgimento degli/delle alunni/e, dai dati raccolti durante il monitoraggio emergono alcuni aspetti che richiedono ulteriori riflessioni. L’impatto percepito dai/dalle docenti è più contenuto su dimensioni come l’attenzione e l’ansia, e meno sistematico sulle pratiche di co-docenza. La flessibilità metodologica del programma, ispirato ai principi di progettazione universale, ha permesso l’azione di adattamenti efficaci e offerto molte opzioni per il coinvolgimento, ma, al contempo, ha anche evidenziato un utilizzo limitato dei materiali digitali previsti (es. video).

Per ciò che concerne il clima della classe, le parole degli/delle insegnanti sottolineano che le PA hanno permesso di canalizzare il bisogno di movimento degli alunni/e con ADHD, apportando dei leggeri miglioramenti anche nel rispetto delle regole, a fronte di situazioni dichiarate come già ottimali nella gestione di tali aspetti comportamentali. Inoltre, secondo i docenti, le PA hanno contribuito a creare maggiori opportunità di interazione all’interno del gruppo di coetanei, anche per gli/le alunni/e con BES, riducendo lievemente il numero di richieste di uscita in contesti in cui, sempre secondo le/gli insegnanti, è già consolidato il lavoro su questi aspetti. Un ulteriore aspetto sul quale è utile riflettere emerge dall’analisi delle pratiche di co-docenza. Sebbene non costituissero un obiettivo primario del programma ABMOVE!, la difficoltà percepita di attivare in classe pratiche di co-docenza sottolinea la necessità di promuovere in maniera strutturata percorsi di sviluppo professionale orientati alla conduzione congiunta delle attività didattiche, con particolare riferimento alla collaborazione effettiva tra docente curricolare e docente di sostegno. Ciò apporterebbe contributi significativi alla responsabilità condivisa e all’inclusione spaziale (i/le bambine rimangono in classe durante le attività), sociale e didattica (Gardesten, 2023).

La tendenza emersa da parte di molti/e docenti a preferire l’esecuzione personale dei movimenti, anziché utilizzare i video accessibili creati appositamente per ABMOVE!, e i progressi moderati dichiarati in termini di inclusività mettono in luce tre possibili ipotesi: l’elevata motivazione del corpo docente ad essere parte attiva dell’intervento di PA, l’adozione di pratiche inclusive spontanee all’interno delle classi coinvolte già prima dell’intervento e la necessità di condividere preliminarmente una cornice concettuale comune sull’inclusione scolastica. Quest’ultimo aspetto suggerisce l’opportunità di investire del tempo significativo, prima dell’implementazione di simili programmi, in momenti di riflessione e confronto con i/le insegnanti volti a definire in modo condiviso criteri e indicatori legati all’inclusività.

L’analisi condotta ha voluto presentare gli esiti di un monitoraggio con insegnanti coinvolti/e in discussioni collettive partecipate all’interno di un processo iterativo che ha avuto come obiettivo la ridefinizione del programma ABMOVE!. A tale monitoraggio si triangoleranno ulteriori fonti:

il diario del docente e il questionario finale docenti e alunni/e, nonché i risultati pre-post sulle funzioni esecutive, l'ansia in matematica e scolastica e le abilità di calcolo e di soluzione di problemi. L'analisi dei dati, a partire da tali strumenti, permetterà di offrire un ulteriore sguardo rispetto all'efficacia del programma sulle componenti di attenzione e ansia e, in definitiva, permetterà la creazione della versione definitiva di ABMOVE! con maggiore solidità empirica.

Riferimenti Bibliografici

Ainscow, M. (2016), Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, (2), 143–155.

Barton, K. (2016). Pull-out or Push in? Impact on Students with Special Needs Social, Emotional, and Academic Success. *Education Masters*, 334. https://fisherpub.sjf.edu/education_ETD_masters/334

Bellacicco, R., Cappello, S., Demo, H., & Ianes, D. (2019). L'inclusione scolastica fra push- e pull-out, transizioni e BES: una indagine nazionale. [Inclusion, Push- and Pull-out, Transitions and Special Educational Needs: A National Survey.] In D. Ianes (Ed.), *Didattica e inclusione scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 175–218). FrancoAngeli.

Bellacicco, R., Capone, F., Sorrentino, C., & Di Martino, V. (2025). The role of active breaks and curriculum-based active breaks in enhancing executive functions and math performance, and in reducing math anxiety in primary school children: A systematic review. *Education Sciences*, 15(1), 47. <https://doi.org/10.3390/educsci15010047>

Casserly, A. M., Tiernan, B., & Maguire, G. (2019). Primary teachers' perceptions of multi-grade classroom grouping practices to support inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 617–631.

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>

Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3321–3340. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>

Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: Percorsi educativi per svilupparla*. Erickson.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Dell'Anna, S., Bellacicco, R., & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Erickson.

Demo, H., Garzetti, M., Santi, G., & Tarini, G. (2022). Verso una didattica inclusiva della matematica per la scuola secondaria di primo grado. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 21, 20–38.

Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A., & Dal Zovo, S. (2021). In and out of class—what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on

push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1592-1610.

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Greene, J. L., Hansen, D. M., Gibson, C. A., Sullivan, D. K., Poggio, J., Mayo, M. S., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. N., Herrmann, S. D., Honas, J. J., Scudder, M. R., Betts, J. L., Henley, K., Hunt, S. L., & Washburn, R. A. (2015). Physical activity and academic achievement across the curriculum: Results from a 3-year cluster-randomized trial. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory*, 99, 140–145. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.02.006>

Fallang, B., Øien, I., Østensjø, S., & Gulbrandsen, L. M. (2017). Micro-processes in social and learning activities at school generate exclusions for children with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1276472>

Gardesten, M. (2023). How co-teaching may contribute to inclusion in mathematics education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(7), 677. <https://doi.org/10.3390/educsci13070677>

Have, M., Nielsen, J. H., Ernst, M. T., Gejl, A. K., Fredens, K., Grøntved, A., & Kristensen, P. L. (2018). Classroom-based physical activity improves children's math achievement: A randomized controlled trial. *PloS One*, 13(12), e0208787. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208787>

Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Erickson.

Madigan, R. M., Johnson, S. L., & Linton, P. E. (1995). The language of psychology: APA style as epistemology. *American Psychologist*, 50(6), 428–436. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.50.6.428>

Martin, R., Murtagh, E. M. (2017). Effect of active lessons on physical activity, academic, and health outcomes: A systematic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1294244>

Masini, A., Longo, G., Ricci, M., Scheier, L., Sansavini, A., Ceciliani, A., & Dallolio, L. (2024). Investigating facilitators and barriers for active breaks among secondary school students: Formative evaluation of teachers and students. *Children*, 11. 155. <https://doi.org/10.3390/>

Mavilidi, M. F., Ouwehand, K., Riley, N., Chandler, P., & Paas, F. (2020). Effects of an acute physical activity break on test anxiety and math test performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1523. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051523>

Mavilidi, M. F., & Vazou, S. (2021). Classroom-based physical activity and math performance: Integrated physical activity or not? *Acta Paediatrica*, 110(7), 2149–2156. <https://doi.org/10.1111/apa.15860>

Mayer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). Moderate-to-vigorous physically active academic lessons and academic engagement in children with and without a social disadvantage: a within subject experimental design. *BMC Public Health*, 15, 404. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1745-y>

Murawski, W. W., & Scott, K. L. (Eds.). (2019). *What really works with Universal Design for Learning*. Corwin.

Nes, K., Demo, H., & Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111–129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>

Pedone, F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Pensa Multimedia.

Riley, N., Lubans, D., Holmes, K., Hansen, V., Gore, J., & Morgan, P. (2017). Movement-based mathematics: Enjoyment and engagement without compromising learning through the EASY minds program. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 1653–1673.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2018). Embodied learning: Introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration, *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(6), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>

Sneck, S., Viholainen, H., Syväoja, H., Kankaapää, A., Hakonen, H., Poikkeus, A. M., & Tammelin, T. (2019). Effects of school-based physical activity on mathematics performance in children: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16, 1–15.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

UNESCO. (2016). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.

Vekety, B., Logemann, H. N. A., & Takacs, Z. (2020). The effect of mindfulness-based interventions on inattentive and hyperactive-impulsive behavior in childhood: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 45(2), 133–145. <https://doi.org/10.1177/0165025420958192>

Vysniauske, R., Verburch, L., Oosterlaan, J., & Molendijk, M. L. (2020). The Effects of Physical Exercise on Functional Outcomes in the Treatment of ADHD: A Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*, 24(5), 644–654. <https://doi.org/10.1177/1087054715627489>

Watson, A., Timperio, A., Brown, H., & Hesketh, K. D. (2019). Process evaluation of a classroom active break (ACTI-BREAK) program for improving

academic-related and physical activity outcomes for students in years 3 and 4. *BMC Public Health*, 19(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6982-z>

Webster, C. A., Weaver, R. G., Egan, C. A., Brian, A., & Vazou, S. (2018). Two-year process evaluation of a pilot program to increase elementary children's physical activity during school. *Evaluation and Program Planning*, 67, 200–206. doi: [10.1016/j.evalprogplan.2018.01.009](https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.01.009). Epub 2018 Feb 2. PMID: 29422421.

Weisberg, S. M., & Newcombe, N. S. (2017). Embodied cognition and STEM learning: overview of a topical collection, *CR:PI. Cogn. Research*, 2, 38. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0071-6>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Il Makey Makey come interfaccia tangibile per l'inclusione scolastica.

The Makey Makey as a tangible interface for school inclusion.

***Barbara Bocchi**

¹ Università degli Studi di Trieste, University of Trieste

* Correspondence: barbara.bocchi@units.it

Abstract: This study is part of inclusive educational research and aims to explore the effectiveness of using Makey Makey to support the development of language skills, enhance learning motivation, and foster the social inclusion in a preschool setting. The intervention took place in a heterogeneous classroom with twenty-two children aged three to five. The intervention was designed according to an experimental-descriptive approach, comparable to inclusive case studies (Creswell, 2014; Yin, 2018). Ethnographic, semi-structured, and structured observations were conducted, using ICF indicators related to the “Activities and Participation” component, with a focus on communication and relational skills. Results show that the device served as a relational catalyst, encouraging peer interaction and supporting verbal expression through shared symbolic and musical play activities. Makey Makey proved to be an effective educational mediator, capable of promoting inclusive learning environments aligned with the principles of Universal Design for Learning.

Abstract: Lo studio si inserisce nell'ambito della ricerca educativa inclusiva e si propone di esplorare l'efficacia dell'uso del Makey Makey come strumento per favorire l'acquisizione di abilità linguistiche, la motivazione all'apprendimento e l'inclusione sociale. L'intervento è stato condotto all'interno di una sezione eterogenea composta da ventidue bambini e bambine tra i tre e i cinque anni. L'intervento è stato concepito secondo un approccio di tipo sperimentale-descrittivo, riconducibile agli studi di caso con orientamento inclusivo (Creswell, 2014; Yin, 2018). Sono state adottate osservazioni etnografiche, semi-strutturate e strutturate, con riferimento agli indicatori ICF relativi alla componente “Attività e partecipazione”, con focus sulle competenze comunicative e relazionali. I risultati indicano che il dispositivo ha agito da catalizzatore relazionale, stimolando l'interazione tra pari e facilitando la produzione linguistica attraverso attività ludico-musicali condivise. Il Makey Makey si è rivelato un mediatore didattico efficace, capace di promuovere contesti di apprendimento inclusivi, coerenti con i principi dell'Universal Design for Learning.

Keywords: Inclusion; Preschool; Makey Makey.

Parole chiave: inclusione; Scuola dell'infanzia; Makey Makey.

1. Introduzione

Nel contesto della contemporaneità, le tecnologie digitali interattive stanno trasformando radicalmente i modi con cui gli individui apprendono, comunicano e interagiscono con il mondo. Questo cambiamento coinvolge tutte le sfere della vita quotidiana e assume una particolare rilevanza nei contesti educativi, dove l'adozione di strumenti innovativi può fare la differenza nel garantire un accesso equo e significativo all'istruzione. Tra queste innovazioni, le interfacce tangibili si sono rilevate particolarmente promettenti, poichè permettono agli utenti di interagire con ambienti digitali attraverso la manipolazione di oggetti fisici, creando un ponte concreto tra il mondo reale e quello virtuale. A differenza delle interfacce tradizionali, basate su tastiere, mouse o touchscreen, le interfacce tangibili consentono una forma di interazione più naturale e multisensoriale, capace di coinvolgere anche utenti con disabilità o bisogni educativi speciali. Le ricerche condotte da Africano et al. (2004) hanno evidenziato come tali ambienti siano in grado di stimolare l'apprendimento attraverso il gioco, in particolare tra bambini, persone con disabilità cognitiva o motorie, e soggetti con limitazioni temporanee. Le interfacce tangibili rappresentano un campo di ricerca che unisce embodied cognition e apprendimento attivo. Ishii e Ullmer (1997) hanno introdotto il concetto di Tangible User Interfaces, sottolineando come la manipolazione fisica degli oggetti possa rafforzare i processi cognitivi. Ricerche successive (Marshall, 2007; Antle, 2009) hanno evidenziato come le esperienze multisensoriali, che coinvolgono tatto, vista e movimento, favoriscano la comprensione concettuale e lo sviluppo di abilità metacognitive. In particolare, Zuckerman (2006) ha dimostrato che l'uso di interfacce tangibili in contesti educativi stimola il gioco collaborativo e l'interazione sociale, facilitando l'accesso anche a bambini con disturbi dello spettro autistico o con difficoltà motorie. Bers (2018) ha inoltre mostrato come la robotica educativa e i kit tangibili (es. Makey Makey, Scratch, Lego WeDo) contribuiscano a sviluppare competenze digitali e socio-amotive, aprendo spazi per un apprendimento creativo e inclusivo. Gli spazi educativi che integrano dispositivi tangibili, come Makey Makey, favoriscono forme di apprendimento esplorativo e collaborativo, incentivando l'interazione sociale e riducendo il carico cognitivo grazie alla condivisione concreta di rappresentazioni, compiti e obiettivi. In questo senso, le tecnologie diventano non solo strumenti compensativi, ma vere e proprie risorse per l'inclusione e la partecipazione personalizzata dell'educazione. Come afferma Pavone (2017), l'autonomia non può essere considerata come una condizione assoluta, bensì come un processo continuo e relazionale, che riguarda tutti gli individui e si declina in forme diverse in base alle caratteristiche personali, alle opportunità ambientali e alle scelte soggettive. In quest'ottica, risulta fondamentale affiancare al concetto di autonomia quello di autodeterminazione, ovvero la possibilità per ogni persona di compiere scelte significative sulla propria vita. Lepri (2011) definisce l'autonomia come una costruzione del diritto della persona a scegliere il proprio percorso, anche educativo.

Nel quadro dell'educazione inclusiva, tali riflessioni si traducono nella necessità di trasformare l'organizzazione scolastica e il curriculum. Come sostengono Booth e Ainscow (2016), se l'obiettivo dell'inclusione è quello di garantire che tutti gli alunni e le alunne possano apprendere insieme, svolgendo attività comuni, allora non è sufficiente predisporre percorsi "speciali" per alcuni, ma occorre ripensare radicalmente il curriculum comune, ampliandolo e diversificando affinché possa accogliere le differenze.

In questo scenario, le nuove tecnologie assumono un ruolo chiave, ma solo se utilizzate all'interno di un paradigma educativo attento alla persona

nella sua globalità. Secondo Andrich (2000), le tecnologie devono muoversi a partire da un'idea di autonomia come equilibrio dinamico, che tenga conto delle difficoltà temporanee o permanenti dell'individuo, e delle sue capacità di relazione, comunicazione e movimento. Questo approccio si integra pienamente con il modello bio-psico-sociale dell'ICF, che non si limita a considerare la disabilità come una caratteristica individuale, ma la interpreta come il risultato dell'interazione tra fattori personali, ambientali e sociali. In quest'ottica, la scelta degli ausili e delle tecnologie assistive non può essere fatta in maniera isolata, ma deve avvenire considerando il contesto di vita, le attività da svolgere e le caratteristiche ambientali che facilitano o ostacolano la partecipazione (Ianes, 2004). In tale direzione si muove anche il paradigma dell'Universal Design for Learning (UDL), che propone un modello di progettazione educativa centrato sulla variabilità degli studenti. Secondo questo approccio (Savia, 2015; Cottini, 2017), l'insegnamento deve partire dalle esperienze concrete, stimolare la motivazione personale, valorizzare gli interessi individuali e coinvolgere diversi canali sensoriali e cognitivi.

In conclusione, la sfida dell'educazione inclusiva nell'era digitale non consiste semplicemente nell'adozione di nuove tecnologie, ma nella costruzione di ambienti di apprendimento equi, flessibili e sensibili alle differenze, in cui ogni studente e studentessa possa sviluppare competenze, autonomia e autodeterminazione. È una sfida che richiede una profonda trasformazione delle pratiche scolastiche, una visione culturale condivisa e il coinvolgimento attivo di tutte le componenti della comunità educativa.

2. Contesto e metodologia

2.1. Finalità e contesto della ricerca

Lo studio si inserisce nell'ambito della ricerca educativa orientata all'inclusione scolastica, con l'obiettivo di indagare l'efficacia dell'impiego di tecnologie per l'apprendimento - in particolare, attraverso l'uso di Makey Makey e la sperimentazione ludica del suono e dei circuiti elettronici - come strumenti facilitatori nei processi inclusivi. La finalità principale dell'intervento è stata quella di esplorare in che modo tali tecnologie potessero promuovere l'acquisizione di abilità linguistiche, migliorare la motivazione all'apprendimento e favorire una più piena partecipazione e inclusione sociale di una bambina con Sindrome di Down all'interno della sezione di scuola dell'infanzia frequentata.

La sperimentazione si è svolta in una scuola dell'Infanzia e ha avuto come protagonista una bambina con Sindrome di Down (di seguito indicata con "E."), inserita in un gruppo eterogeneo di pari. L'intervento è stato concepito secondo un approccio di tipo sperimentale-descrittivo, riconducibile agli studi di caso con orientamento inclusivo (Creswell, 2014; Yin, 2018). Tale scelta metodologica risulta particolarmente adeguata nei contesti educativi della prima infanzia, dove l'osservazione diretta delle interazioni e l'attenzione alle dinamiche spontanee di gruppo consentono di cogliere con maggiore profondità gli effetti delle innovazioni didattiche.

L'obiettivo principale era verificare se e in che misura l'introduzione di un'interfaccia tangibile come Makey Makey (MM) potesse favorire la partecipazione, l'interazione sociale e lo sviluppo di competenze comunicative e motorie in un contesto inclusivo. L'uso delle tecnologie nell'ottica dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011; Cottini, 2017), risulta particolarmente utile per rispondere alla variabilità degli alunni, poiché consente di offrire molteplici modalità di accesso ai contenuti, di espressione delle competenze e di coinvolgimento nei processi di apprendimento.

2.2. Analisi preliminare del PEI e del Profilo di Funzionamento

La progettazione dell'intervento ha preso avvio dall'analisi approfondita del Piano Educativo Individualizzato (PEI) della bambina, al fine di comprendere gli obiettivi educativi previsti, le potenzialità e le aree di bisogno, nonché le strategie già messe in atto dal team docente. Dal profilo di funzionamento emergeva un quadro complesso, in cui coesistevano difficoltà comunicative, ritardi motori, pregresse ospedalizzazioni per patologie cardiache, e una generale tendenza alla frustrazione e chiusura relazionale di fronte a richieste scolastiche non sufficientemente mediate.

La comunicazione verbale risultava ancora compromessa e caratterizzata da pianti e chiusure emotive in situazioni non strutturate, nonostante emergessero anche buone capacità di comprensione in riferimento alle routine quotidiane, imitazione visiva e uditiva e un interesse per il gioco esplorativo. Le aree di forza identificate riguardavano le competenze grosso-motorie, la coordinazione oculo-manuale e la capacità di manipolare oggetti con interesse e curiosità, elementi fondamentali per la scelta della tecnologia Makey Makey.

2.3. Modalità di osservazione e costruzione degli strumenti

Per garantire un'osservazione sistematica e coerente con l'impostazione inclusiva dell'intervento, è stato costituito un gruppo di lavoro composto dalla ricercatrice e da un team di insegnanti, incluse due docenti esterne alla sezione, al fine di assicurare uno sguardo più ampio e meno condizionato dalle dinamiche quotidiane della sezione. Il gruppo ha sperimentato e discusso su diversi strumenti osservativi. Tra cui:

- osservazione etnografica (descrizione narrativa dei contesti e delle interazioni significative);
- osservazione semi-strutturata (utilizzo di griglie flessibili focalizzate su indicatori qualitativi);
- osservazione strutturata (con checklist e scale di rilevazione codificate).

Dopo una fase esplorativa, si è deciso di adottare un protocollo osservativo misto, con particolare attenzione agli indicatori tratti dall'ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth version), nella sezione relativa a “Attività e Partecipazione”. Gli Item selezionati riguardavano in particolare:

- la partecipazione alle attività collettive;
- la comunicazione ricettiva e produttiva;
- l'iniziazione di scambi comunicativi;
- le interazioni tra pari;
- il coinvolgimento nel gioco condiviso;
- l'uso funzionale dello strumento tecnologico.

Gli indicatori sono stati scelti e calibrati tenendo conto del profilo funzionale di E., delle caratteristiche del contesto e della necessità di monitorare sia i progressi individuali che i cambiamenti a livello di clima inclusivo della sezione.

3. Risultati delle osservazioni preliminari

Le osservazioni condotte in fase preliminare, condivise tra la ricercatrice e il team docente, hanno messo in luce una serie di elementi fondamentali per la comprensione del profilo comunicativo e relazionale di E.: le interazioni tra E. e l'ambiente scolastico sono apparse fin da subito caratterizzate da una forte asimmetria comunicativa: la comunicazione verbale risulta prevalentemente unidirezionale, finalizzata alla richiesta di esecuzione di compiti e istruzioni, spesso trasmesse sequenzialmente dall'adulto e necessitanti di ripetute sollecitazioni per essere recepite. E. non sempre risponde adeguatamente agli stimoli verbali, sia provenienti dagli adulti sia dai pari. In particolare, non reagisce in modo sistematico alla voce umana e tende a ignorare le consegne se non adeguatamente contestualizzate e ripetute più volte. È necessario attirare la sua attenzione attraverso sollecitazioni ripetute e diversificate. Quando cerca di esprimersi, E. predilige una modalità gestuale e non verbale, ricorrendo a una mimica accentuata e a gesti che sostituiscono in larga parte le parole, che risultano spesso poco comprensibili o assenti.

Le strategie comunicative adottate dagli adulti si basano esclusivamente su codici verbali, senza l'ausilio di mediatori visivi o iconici, come ad esempio strumenti di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), la cui efficacia è ben documentata in letteratura in contesti inclusivi.

Dal punto di vista delle interazioni con i pari, le osservazioni hanno evidenziato che E. stabilisce raramente relazioni spontanee significative, e quando ciò avviene, si tratta quasi esclusivamente di interazioni non verbali, come gesti di affetto (carezze, sfioramenti, sedersi accanto a un/a compagno/a). In un solo caso si è osservata un'interazione tra E. e un'altra bambina priva di contenuti linguistici verbali da entrambe le parti. Questi dati suggeriscono la necessità di introdurre mediatori che facilitino l'iniziativa comunicativa e che possano essere condivisi anche con i coetanei, in modo da incentivare interazioni inclusive e reciproche. È emerso inoltre che, nei rari episodi in cui E. cerca la vicinanza dei compagni, queste iniziative non sono sempre accolte positivamente, venendo talvolta interrotte dall'intervento dell'adulto, specialmente quando l'avvicinamento avviene verso bambini momentaneamente non coinvolti in attività supervisionate. Tale dinamica rischia di limitare ulteriormente le opportunità relazionali e di amplificare il senso di esclusione vissuto dalla bambina. Nel rapporto con gli adulti, si è osservato che l'insistenza nel sollecitare il contatto oculare genera in E. reazioni stereotipate e comportamenti di disagio, come irrigidimento muscolare, dondolamento antero-posteriore, contrazioni delle mani e movimenti incontrollati della lingua. Questo evidenzia la necessità di adottare modalità comunicative più rispettose dei tempi e delle strategie espressive proprie della bambina, evitando pressioni che possano compromettere il benessere relazionale e la partecipazione attiva.

Dal punto di vista cognitivo e operativo, E. sembra apprendere prevalentemente per modellamento (modeling) osservando e imitando le azioni degli adulti e dei pari, confermando l'importanza di un ambiente didattico ricco di stimoli osservabili e riproducibili attraverso l'azione concreta.

4. Proposta di intervento

A partire dalle criticità emerse durante le osservazioni preliminari e con l'intento di valorizzare i punti di forza riscontrati nel profilo di E., si è ritenuto opportuno progettare un intervento educativo mediato dalla

tecnologia, finalizzato a stimolare la comunicazione, promuovere la partecipazione attiva e facilitare l'inclusione all'interno del gruppo sezione. In tale direzione, si è individuato il dispositivo Makey Makey come strumento idoneo a rispondere alle esigenze emerse. Il Makey Makey si presta infatti a promuovere interazioni multisensoriali, corporee e simboliche, attraverso la possibilità di trasformare materiali di uso quotidiano in interfacce tangibili che generano risposte digitali (suoni, immagini, animazioni). La sua immediatezza d'uso e l'assenza di prerequisiti tecnici lo rendono particolarmente adatto per bambini della scuola dell'infanzia e con bisogni educativi speciali. L'attività proposta prevede l'impiego del dispositivo in modo ludico ed esplorativo, per generare suoni associati a stimoli tattili e visivi, partendo dal tocco di oggetti familiari e accessibili.

La progettazione dell'intervento ha perseguito un duplice obiettivo: da un lato, rafforzare la motivazione all'uso del linguaggio, facilitando la produzione verbale e/o l'ampliamento delle strategie comunicative attraverso il gioco simbolico e musicale; dall'altro, favorire l'interazione tra E. e i suoi pari, mediante attività condivise, cooperative e strutturate, in cui il dispositivo agisse da catalizzatore relazionale.

In quest'ottica, il Makey Makey è stato pensato come mediatore didattico e relazionale, capace di abbattere le barriere comunicative e promuovere un apprendimento significativo e inclusivo, coerente con i principi dell'Universal Design for Learning.

4.1. Il Makey Makey come interfaccia tangibile per l'inclusione scolastica

Negli ultimi anni, l'innovazione tecnologica ha reso disponibili numerosi strumenti digitali per l'educazione, molti dei quali promuovono modalità di apprendimento attivo, collaborativo e personalizzato. Tra questi, particolare interesse ha suscitato il Makey Makey (di seguito MM), un dispositivo che consente di trasformare oggetti fisici e materiali conduttivi in interfacce utente tangibili per il controllo di applicazioni digitali. Si tratta di un kit di invenzione sviluppato da JoyLabz (2016) che si distingue per la sua semplicità d'uso, accessibilità e potenziale creativo, rendendolo particolarmente adatto anche in contesti educativi con una forte vocazione inclusiva.

Il MM si compone di una scheda elettronica dotata di un microcontrollore Atmega32u4, in grado di simulare l'input di tastiera o mouse verso un computer. Il dispositivo si collega via USB e non necessita di installazione di driver o software aggiuntivo. Una volta connesso, l'utente può utilizzare clip a coccodrillo per connettere oggetti fisici ai terminali della scheda. Toccando gli oggetti collegati, il circuito si chiude grazie alla conduttività dell'oggetto e/o del corpo umano, e il computer riceve l'equivalente di una pressione di tasto predefinita. Questo meccanismo, basato su rilevamento resistivo, consente di convertire un'interazione fisica in un'azione digitale in modo immediato e intuitivo.

Il funzionamento non richiede conoscenze di programmazione né competenze elettroniche: il MM può essere impiegato fin dal primo utilizzo da bambini, educatori, artisti, persone con disabilità e soggetti privi di esperienza tecnica. Questo lo rende una tecnologia democratica e abilitante, in grado di abbassare la soglia di accesso alle tecnologie digitali, stimolando nel contempo la creatività individuale e collettiva (Castro Araya, Rios Cortés & Arguedas Quesada, 2020). Inoltre, MM è compatibile con tutti i programmi che accettano input da tastiera o mouse, e può essere integrato facilmente con ambienti di programmazione visuale come Scratch,

potenziando ulteriormente le sue possibilità educative (Ferreira Guarda et al., 2022).

Un aspetto centrale dell'efficacia del MM risiede nella possibilità di costruire interfacce fisiche personalizzate utilizzando materiali comuni. Oggetti conduttivi come frutta, verdura, pasta da modellare, vernice, acqua, schiuma da barba, ma anche elementi del corpo umano, possono essere trasformati in veri e propri tasti digitali. Questa caratteristica apre la strada a esperienze multisensoriali, in cui l'apprendimento si struttura attraverso l'interazione concreta, corporea e simbolica con l'ambiente (Marin-Marín, Soler Costa, Moreno-Guerrero & Lòpez-Belmonte, 2020).

In ambito educativo, e in particolare nella scuola dell'infanzia e primaria, il MM si presta a un approccio ludico e laboratoriale, che stimola il pensiero divergente, la scoperta autonoma e la cooperazione tra pari. La combinazione tra attività manuale, espressione corporea, interazione con oggetti reali e feedback digitali immediati rende lo strumento estremamente efficace nel coinvolgere bambini con bisogni educativi speciali (Silver, Rosenbaum & Shaw, 2012). Proprio grazie a queste caratteristiche, il MM può essere considerato coerente con i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), offrendo molteplici modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento (Aydogan & Aydogan, 2020).

Nella situazione specifica della sperimentazione descritta in questo studio, l'obiettivo era verificare l'efficacia dell'impiego del MM per favorire l'inclusione di E. all'interno di un contesto scolastico. Le attività hanno previsto l'utilizzo del dispositivo per generare suoni e risposte audiovisive attraverso il tocco di materiali conduttivi, trasformati in pulsanti interattivi. Frutta, bolle di sapone, pasta modellabile, acqua e altri elementi multisensoriali sono stati utilizzati per attivare contenuti digitali musicali e visivi.

La metodologia adottata ha previsto una prima fase individuale di familiarizzazione con lo strumento. In questa occasione E. ha potuto esplorare in un contesto protetto il funzionamento del MM, apprendendo progressivamente il rapporto causa-effetto tra le azioni compiute (contatto fisico con i conduttori) e la produzione di suoni e melodie tramite l'applicazione digitale. Questa fase preliminare si è rivelata fondamentale per consentire alla bambina di sviluppare un senso di padronanza e di autoefficacia, riducendo al minimo i rischi di frustrazione durante le attività successive in gruppo. In un secondo momento, il dispositivo è stato introdotto all'interno della sezione, con il supporto di un'insegnante e presentato agli altri bambini proprio da E., in un'ottica di empowerment e valorizzazione delle sue competenze. La bambina ha mostrato come funzionava il MM utilizzando le applicazioni "pianoforte" e "bongo", assumendo così il ruolo di mediatrice tra lo strumento e i compagni. Questo passaggio metodologico, oltre a favorire la centralità del bambino con disabilità, è coerente con gli approcci pedagogici che sottolineano l'importanza di promuovere agency e autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000; Pavone, 2017). Le attività successive hanno coinvolto l'intero gruppo sezione, organizzato in cerchio. Attraverso istruzioni semplici, principalmente gestuali e solo minimamente verbali, E. ha invitato i compagni a collaborare nella costruzione di circuiti umani e materiali. Sono stati sperimentati due tipi di configurazioni: nel primo, il circuito era composto da computer, MM, una persona e un oggetto conduttivo (es. banana o limone); nel secondo, la connessione era realizzata tramite due o più persone che, toccandosi le mani, completavano il circuito e attivavano la produzione sonora. La componente innovativa non risiedeva solo nell'aspetto tecnologico, ma soprattutto nel valore relazionale

dell'esperienza: i bambini, per ottenere un risultato condiviso (la riproduzione di un suono o di un brano musicale), dovevano cooperare fisicamente, coordinandosi e attendere il proprio turno. Questa dinamica ha reso evidente come l'interazione con il MM favorisse processi di interazione sociale, riducendo le barriere comunicative e cognitive. La costruzione dei circuiti si è configurata come un gioco simbolico e collaborativo, capace di coinvolgere tutti, indipendentemente dal livello di sviluppo o dalle competenze pregresse.

Dal punto di vista metodologico, l'intervento si è strutturato come uno studio di caso, in cui sono state raccolte osservazioni sistematiche su: a) la frequenza delle iniziative comunicative di E. (verbali e non verbali); b) il tempo di coinvolgimento attivo durante l'attività; c) la qualità delle interazioni sociali con i compagni e con le insegnanti; d) il livello di autonomia nella gestione dello strumento. Tali indicatori, osservati sessione per sessione, hanno permesso di monitorare l'andamento dell'esperienza e di valutarne gli effetti. La scelta di un disegno osservativo è stata motivata dall'età dei partecipanti e dalla specificità del contesto. In ambito prescolare, infatti, risulta complesso applicare protocolli rigidamente sperimentali: i bambini apprendono soprattutto attraverso l'esplorazione, il gioco e l'interazione sociale, elementi che devono essere preservati per garantire l'autenticità dell'esperienza (Trevathan, 2011). Per questo motivo, l'intervento ha assunto la forma di un percorso laboratoriale flessibile, in cui gli obiettivi educativi (partecipazione, comunicazione, interazione) sono stati integrati con la spontaneità delle dinamiche di gruppo.

Dal punto di vista inclusivo, l'esperienza con MM ha mostrato come le tecnologie tangibili possano fungere da "mediatori ecologici" (Ianes, 2006), capaci di ridurre il carico cognitivo grazie alla concretezza dell'azione e di ampliare le opportunità di apprendimento e di relazione. La bambina non è stata destinataria di un'attività speciale o separata, bensì protagonista di un processo condiviso, in cui la diversità si è trasformata in risorsa per l'intero gruppo.

In sintesi, l'intervento ha permesso di documentare come, anche nella scuola dell'Infanzia, sia possibile sperimentare strumenti innovativi e accessibili. La combinazione di osservazioni sistematiche e narrazione pedagogica ha garantito sia la solidità del percorso di indagine, sia la restituzione di una visione rispettosa e valorizzante dell'esperienza educativa vissuta.

5. Discussione

L'esperienza condotta con l'utilizzo del dispositivo MM ha messo in evidenza alcuni elementi significativi sul piano educativo, relazionale e comunicativo, che meritano una riflessione approfondita alla luce delle attuali teorie sull'inclusione scolastica e sull'uso delle tecnologie a supporto della disabilità.

Un primo aspetto che emerge con forza è l'elemento umano legato al tocco. L'interazione corporea, necessaria per l'attivazione del dispositivo, introduce una dimensione relazionale inedita e particolarmente rilevante per i bambini con difficoltà comunicative. Il semplice gesto del toccarsi – per completare un circuito elettrico e generare una risposta sonora – diventa un atto intenzionale di connessione interpersonale. In questo senso, l'uso del MM si configura come uno strumento capace di stimolare una forma di intersoggettività situata, agendo come catalizzatore di dinamiche cooperative anche in bambini generalmente chiusi in una dimensione introspettiva. La necessità di coinvolgere un altro per raggiungere l'obiettivo (far partire un suono, un messaggio o un'azione digitale) porta il bambino a uscire dalla

propria autoreferenzialità e a riconoscere l'altro come partner relazionale e comunicativo.

Un secondo elemento rilevante riguarda la valenza cognitiva e metacognitiva dell'attività, che si sviluppa attorno a modalità operative basate sul problem-solving esperienziale. I bambini sono chiamati a sperimentare con materiali e relazioni causa-effetto, procedendo per tentativi ed errori.

Un ulteriore valore del MM risiede nella sua capacità di trasformare oggetti di uso quotidiano in strumenti interattivi e significativi. Attraverso l'utilizzo creativo del dispositivo, elementi comuni come frutta, posate o fogli di carta diventano superfici sensibili al tocco che generano feedback sonori o visivi. Per i bambini, tale trasformazione appare spesso sorprendente, rompendo la prevedibilità dell'interazione uomo-macchina.

Dal punto di vista economico, il MM non è commercializzato come dispositivo specifico per la disabilità, il che lo rende più accessibile anche in contesti scolastici con risorse limitate. La sua versatilità consente di rispondere a diversi bisogni con un unico strumento, adattandolo a diversi obiettivi educativi, sia cognitivi che relazionali.

Particolarmente interessante è l'impiego del MM come alternativa o complemento alle tecnologie di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA). In bambini che non sono motivati all'uso di ausili comunicativi tradizionali – ad esempio tablet con simboli o tabelle visive – il dispositivo può essere impostato per attivare parole o frasi brevi al tocco di oggetti significativi.

In definitiva, l'utilizzo del MM nel contesto osservato ha dimostrato potenzialità significative non solo come strumento tecnologico, ma come dispositivo pedagogico in grado di facilitare la partecipazione, la comunicazione e l'inclusione. Ulteriori studi potrebbero esplorare l'efficacia del MM in combinazione con sistemi di CAA più strutturati o all'interno di percorsi interdisciplinari che coinvolgano musica, arte e motricità.

6. Conclusioni

L'esperienza condotta con l'utilizzo del MM per favorire un contesto educativo inclusivo si è rivelata nel complesso positiva, stimolante e ricca di potenzialità sia sul piano dell'apprendimento che su quello relazionale. Lo strumento si è dimostrato capace di attivare forme di comunicazione e partecipazione alternative e accessibili, stimolando nei bambini e nelle bambine coinvolti una maggiore curiosità, motivazione e coinvolgimento emotivo. Tuttavia, come per ogni strumento didattico, anche l'adozione del MM ha presentato alcune criticità operative. In primo luogo, è emersa una certa complessità iniziale legata alla configurazione e gestione tecnica del dispositivo, che ha richiesto tempi di apprendimento da parte del personale educativo.

L'uso del MM ha sfidato l'insegnante a ripensare il proprio approccio didattico, ampliando il repertorio metodologico al di là delle strategie tradizionali e aprendo a nuove forme di mediazione.

In secondo luogo, si è prevalentemente trattato di uno studio di caso. Il limite è dato dall'impossibilità di generalizzare i risultati e soprattutto risultati limitati al momento ma non monitorati sul lungo termine. Il MM, infatti, si è dimostrato uno strumento efficace per l'attivazione di situazioni di interazione, ma è prevedibile che debba essere supportato da una progettazione che sostenga e promuova contesti relazionali più significativi e interventi più duraturi.

In ultima analisi, il lavoro svolto con il MM ha rappresentato un'occasione preziosa di esplorazione, aprendo scenari inediti per la progettazione di ambienti di apprendimento flessibili, personalizzati e realmente inclusivi.

Attraverso l'uso creativo della tecnologia, è stato possibile non solo facilitare l'accesso al linguaggio e alla comunicazione, ma anche generare nuove opportunità di relazione e di partecipazione per tutti i bambini coinvolti. Il MM, in questo senso, non è stato solo un “gioco elettronico”, ma uno strumento di emancipazione, capace di attivare risorse individuali e collettive, e di costruire ponti tra soggettività spesso lontane.

Riferimenti Bibliografici

- Africano, D., Berg, S., Lindbergh, K., Lundholm, P., Nilbrink, F., & Persson, A. (2004). Designing tangible interfaces for children's collaboration. *Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, pp. 853-868.
- Aydogan, A., Aydogan, S. K. (2020). The effectiveness of Teaching english with Makey Makey in Children with Autism Spectrum Disorder. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, IV, 16, pp. 131-140.
- Andrich (2000). Le quattro “a”: Accessibilità, Ausili, Assistenza personale, Autonomia. *Atti del Corso SIMFER “Ruolo degli ausili e progetto riabilitativo”*. Prato, 24-25/11/2000, pp. 85-87.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma, Carocci Faber.
- Carruba, M. C. (2015). Tecnologie per l'inclusione e la promozione del benessere a scuola. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(3), pp. 190-192.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines versione 2.0*. Wakefield, MA.
- Castro Araya, H., Rios Cortés, K., & Arguedas Quesada, C. (2020). Acompañamiento pedagógico del Programa de Tecnologías para el Aprendizaje [Proteal]: una experiencia contructivista que aprovecha el Makey Makey y Scratch para enriquecer un curso de expresión musical. *Revista Educación*, vol. 44, n. 2, pp. 2215-2644.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, Carocci.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.
- Ferreira Guarda, G., et al. (2022). The Makey Makey Tangible Interface and its Educational Perspectives. *XI Congresso Brasileiro de Informatica na Educação*, pp. 741-751.
- Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento, ed. Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento, ed. Erickson.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano, FrancoAngeli.
- Marin-Marin, J. A., Soler Costa, R., Moreno-Guerrero, A.J., & Lòpez-Belmonte, J. (2020). Makey Makey as an Interactive Robotic Tool for High School Students' Learning in Multicultural Contexts. *Education Sciences*, 10, 239, pp. 1-14.
- Pavone, M. (2017). *L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano, Mondadori Education.
- Savia, G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti. *Rivista Educare. it*, 15(3), pp. 52-56.

Schneider, B., Jermann, P., Zufferey, G., & Dillenbourg, P. (2011). Benefits of a Tangible Interface for Collaborative Learning and Interaction. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, vol. 4, n. 3, pp. 741-751.

Silver, J., Rosenbaum, E., & Shaw, D. (2012). Makey Makey: improvising tangible and nature-based user interfaces. In *Proceedings of the sixth international conference on tangible, embedded and embodied interaction*, pp. 367-370.

Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), pp. 173-193.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Dalla teoria alla classe: una ricerca empirica sulla valutazione formativa e pratiche riflessive dei docenti

Inclusive formative assessment and teaching skills in trainee teachers: empirical evidence for school inclusion

*Maria Luisa Boninelli & Susanna Piacenza⁵

Maria Luisa Boninelli, Università degli studi di Catania;
Susanna Piacenza, Università Telematica e-Campus;
Correspondence: marialuisa.boninelli@unict.it

Abstract: Il presente contributo affronta il tema delle competenze didattiche e valutative degli insegnanti in formazione, collocandosi nel più ampio dibattito sulla qualità dell'insegnamento e sulla centralità del ruolo del docente per il successo formativo e il benessere degli studenti. In una società caratterizzata da rapidi cambiamenti culturali, tecnologici e sociali, in un sistema scolastico in cui le classi risultano sempre più eterogenee, il compito del docente non può esaurirsi nella semplice trasmissione dei contenuti disciplinari. Diventa piuttosto necessario sviluppare, ampliare le competenze pedagogiche, capaci di sostenere percorsi inclusivi, personalizzare l'apprendimento e attivare processi cognitivi ed emotivo-relazionali complessi. In questa prospettiva, la valutazione si configura non come un atto puramente certificativo, ma come parte integrante della pratica educativa: un dispositivo capace di orientare l'azione didattica, promuovere equità e stimolare la partecipazione consapevole degli studenti. Lo studio di questo contributo si concentra su questa dimensione, esplorando attraverso il questionario autoriflessivo QAPD, le pratiche didattiche, progettuali e valutative dei docenti in formazione nel Corso di Specializzazione per il sostegno (TFA) organizzato dall'Università degli studi di Catania e nei Percorsi Abilitanti di formazione iniziale degli insegnanti (DPCM 4 Agosto 2023) organizzati dall'Università Telematica eCampus. Il contributo, inserendosi nel quadro delle evidenze internazionali sul *teacher effectiveness* e sulla valutazione formativa inclusiva, ribadisce la necessità di una formazione *evidence-based* che sappia coniugare dimensione teorica, riflessione critica e applicazioni concrete, con l'obiettivo di formare docenti preparati ad affrontare la complessità scolastica e garantire opportunità educative di qualità per tutti.

Abstract: The present paper is intended to address the issue of teaching and assessment skills among trainee teachers, as part of the wider debate on teaching quality and the central role of teachers in student learning outcomes and well-being. As a matter of fact, in today's fast-changing society, schools need teachers who can do more than just pass on knowledge. Instead, there is a requirement to develop and expand pedagogical skills that can support inclusive pathways,

⁵ Contributo degli Autori: il contributo rappresenta un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, Maria Luisa Boninelli ha elaborato l'introduzione i paragrafi §2, §5. §5.1 § 5.2 e il § 5.3 mentre Susanna Piacenza i paragrafi §3, §4, §4.1 e le conclusioni

personalise learning and activate complex cognitive and emotional-relational processes. Furthermore, evaluation transcends the confines of mere certification, signifying an intrinsic element of educational praxis. It functions as a conduit for pedagogical enhancement, fostering equity, and invigorating the deliberate involvement of students in the learning process. In this regard, this study focuses on teaching, planning and assessment practice of trainee teachers enrolled Specialization Course for students with special needs organised by the University of Catania and in Initial Teacher Training courses in the secondary school, organised by the telematic University eCampus, employing the QAPD self-reflection questionnaire as an investigative tool. Indeed, this contribution is aligned with international evidence on teacher effectiveness and inclusive formative assessment, thereby reinforcing the value of adopting an evidence-based approach that integrates theory, critical reflection, and practical applications.

Parole chiave: Valutazione formativa, docente efficace, competenze didattiche, educazione inclusiva

Keywords: Formative assessment, Teacher effectiveness, Pedagogical Skills, Inclusive education

1.Introduzione

L'efficacia dell'azione educativa incide non soltanto nei risultati scolastici, ma anche sul benessere generale degli studenti e dell'intera comunità scolastica. Proprio per tale ragione, la valorizzazione dello sviluppo professionale dei docenti rappresenta una priorità così come viene indicato nelle principali strategie internazionali orientate all'innovazione e al progresso dei sistemi educativi (Unesco, 2016; OCSE, 2025). Pur valorizzando l'adattamento dei quadri professionali alle specificità dei diversi contesti educativi, le raccomandazioni del Consiglio Europeo, sollecitano gli Stati membri di affrontare le attuali sfide attraverso risposte adeguate rispetto esigenze storiche del momento. Una particolare attenzione è rivolta alla promozione di competenze chiave, alla partecipazione attiva, allo sviluppo sostenibile e all'approfondimento di una pedagogia efficace che tenga in considerazione anche gli strumenti tecnologici all'interno delle pratiche educative e didattiche (Consiglio d'Europa, 2018; Perla, Agrati & Vinci 2024).

Negli attuali contesti scolastici, caratterizzati da una crescente eterogeneità socio-culturale e da una maggiore presenza di alunni e alunne con bisogni educativi speciali o difficoltà di apprendimento, diventa fondamentale che i docenti sviluppino competenze specifiche e articolate che vadano oltre la trasmissione di contenuti disciplinari (Boninelli & Piacenza, 2025). Questa prospettiva trova ulteriore conferma nelle indicazioni fornite dagli “*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*” (ESG, ENQA, 2015) che sottolineano il ruolo dei docenti come una delle risorse più preziose per gli studenti, indispensabili per assicurare un'esperienza formativa di qualità, per promuovere abilità, conoscenze e competenze. Il documento ribadisce, l'importanza dello sviluppo delle competenze didattico-pedagogiche come processo fondamentale nella formazione, cui tutti i docenti sono chiamati a contribuire attivamente.

L'attuale panorama pedagogico vede il sistema educativo al centro di un intenso dibattito teorico e pratico, incentrato sull'analisi delle modalità, dei presupposti e delle finalità della valutazione, insieme alle numerose controversie e alle criticità che ne possono derivare. Il tema della valutazione ha sempre rappresentato un nodo centrale nel dibattito pedagogico e ha suscitato un'attenzione costante che si è man mano sviluppato sia all'interno di una riflessione educativa di carattere prevalentemente teorico, sia nella prospettiva didattica, empirica e sperimentale. Quest'ultima ha ampliato il suo raggio di azione, ponendo l'accento sull'intreccio che tiene insieme le pratiche valutative, la progettazione didattica e i processi apprendimento, all'interno di una cornice che pone in evidenza la corresponsabilità educativa, l'equità e la democrazia.

Se negli anni precedenti il *focus* sulla valutazione riguardava in particolar modo gli aspetti tecnici, quali ad esempio validità e attendibilità degli strumenti e delle prove, le più recenti prospettive si concentrano maggiormente su quali sono gli effetti e sul significato che una valutazione può assumere per lo studente o la studentessa. In questa direzione si colloca la sua evoluzione concettuale che verrà successivamente approfondita nei paragrafi successivi: dall'*assessment for learning* (Black & William, 2003; Sambell et al., 2012) allo sviluppo del *learning oriented assessment* (Carless, 2015) fino a raggiungere alla più recente nozione di *assessment as learning* (Earl, 2003; Trinchero, 2023). Tali prospettive sono riprese anche da Bonaiuti (2021) e Dipace (2019), che sottolineano la centralità della valutazione per sostenere processi di apprendimento autentici e inclusivi, capaci di valorizzare la partecipazione attiva degli studenti e promuovere pratiche riflessive all'interno della comunità scolastica.

Essa non può essere considerata soltanto come una procedura strumentale, poiché rappresenta al tempo stesso il fine e il mezzo di ogni azione educativa. Si tratta di un processo in cui l'integrazione di idee ed evidenze sperimentali richiede un delicato equilibrio, che spesso deve trovare un riferimento negli scopi che orientano l'attività educativa (Notti, 2017). Per tale ragione diventa indispensabile che il corpo docente crei i presupposti che consentano agli studenti e alle studentesse di non considerare la valutazione come una etichetta stigmatizzante del proprio "valore", ma come strumento utile alla propria crescita il cui scopo principale è quello di imparare a riconoscere i propri punti di forza e le aree di miglioramento.

La valutazione e l'autovalutazione dei risultati raggiunti, insieme a una corretta autopercezione dei propri livelli di competenza e di autoregolazione, costituiscono alcuni obiettivi fondamentali che ogni studente e ogni studentessa dovrebbe perseguire per affrontare i contenuti disciplinari con maggiore efficacia e autonomia. Per raggiungere tali obiettivi, durante l'attività didattica è necessario valorizzare i processi cognitivi e di apprendimento che stimolino la ricerca autonoma, la rielaborazione personale e significativa dei contenuti, attraverso la presentazione di situazioni problematiche da analizzare, l'elaborazione di ipotesi e la scelta di quelle considerate più adeguate (Mulé, 2022).

Favorire un apprendimento responsabile e lo sviluppo delle competenze di autoregolazione consente agli studenti di instaurare un rapporto equilibrato e consapevole con la realtà, stimolando la loro zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1999) e supportandoli nel raggiungere le competenze necessarie per assumere decisioni e responsabilità in modo autonomo (Boninelli, 2024).

Formare alla responsabilità significa sapere integrare in modo efficace il momento trasmissivo delle conoscenze, tipico della lezione frontale, con la fase rielaborativa e creativa, favorendo la mediazione degli apprendimenti e l'utilizzo di differenti mediatori didattici. Il docente che intende promuovere la crescita dei propri studenti, sviluppa capacità progettuali, sperimenta nuove pratiche didattiche e coinvolge tutti nell'inventare e riscrivere la propria storia scolastica, favorendo l'assunzione di responsabilità (Mulè, P. & De Luca, C. 2020).

Ciò rende necessario ripensare il ruolo della scuola come dispositivo formativo, prevedendo nuove funzioni e competenze per i docenti, che non possono più limitarsi alla semplice trasmissione dei saperi, ma devono favorire lo sviluppo di tutte le risorse cognitive, emotive e delle competenze necessarie per muoversi in modo sempre più autonomo in un contesto di apprendimento mobile e incerto (Zanniello, 2009; Mulè, 2024).

2. La valutazione autentica e formativa: il ruolo del *feedback* e delle strategie innovative nei processi di apprendimento

Tra i cambiamenti più rilevanti nel panorama educativo contemporaneo, vi è la trasformazione dal semplice trasferimento di contenuti alla promozione di competenze fondamentali per affrontare la complessità della vita quotidiana. Questa evoluzione si riflette anche nell'introduzione di strategie e strumenti didattici e valutativi innovativi, capaci di sostenere e accompagnare processi di apprendimento complessi (Coggi, Ricchiardi, 2020).

Gli strumenti utilizzati qualitativi e quantitativi all'interno del contesto scolastico per la verifica o misurazione degli apprendimenti, insieme alle procedure per la rilevazione, alla costruzione del percorso di apprendimento, rappresentano elementi chiave del sistema teorico-formativo. La valutazione in quanto vero e proprio strumento insostituibile di produzione di informazioni capaci di rendere alta la corrispondenza tra caratteristiche della proposta educativa, esigenze individuali e di contesto, può essere considerata una risorsa aggiuntiva, per lo sviluppo delle competenze degli studenti e delle studentesse. Si tratta di un'operazione complessa, che richiede l'impiego di procedure e strumenti differenti in grado di restituire un quadro chiaro e significativo degli apprendimenti e delle competenze acquisite. La stessa dovrebbe delineare sia gli esiti in itinere sia quelli finali di un processo di apprendimento attivato in modo consapevole e autonomo; tuttavia, viene ancora utilizzata quasi esclusivamente per certificare i risultati formativi. Nella percezione comune, viene spesso considerata come l'esito finale di una determinata attività o di un percorso educativo riferito a ciascuno studente o studentessa.

La pagella o la scheda di valutazione, il giudizio o il voto numerico, rappresentano modalità di comunicazione che hanno sempre generato pareri contrastanti sulla modalità comunicazione delle *performance* raggiunte, in base a differenti principi e criteri. La valutazione e il voto sono due aspetti differenti: la prima è un processo che consente di esprimere un giudizio di valore; la seconda è la sintesi ordinale della valutazione e ne rappresenta una particolare scelta comunicativa. Il voto, numerico o non numerico è adeguato se lo scopo della valutazione è quello di rendicontare e classificare (Corsini, 2025).

Se però la valutazione è motivata da altre esigenze, come ad esempio il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento, risultano più utili i riscontri descrittivi, capaci di evidenziare i punti di forza e le aree di miglioramento dei processi attivati, fornendo al tempo stesso indicazioni concrete su come progredire.

L'evoluzione degli approcci valutativi evidenzia un rilevante cambio di paradigma. Si assiste infatti al passaggio dalla valutazione dell'apprendimento (*assessment of learning*), concepita come momento prevalentemente conclusivo e certificativo del percorso formativo, finalizzata alla classificazione e alla certificazione dei livelli di apprendimento in riferimento a standard predeterminati e alla formulazione di un giudizio di tipo sommativo; alla valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*), che assume invece una funzione formativa, volta a fornire indicazioni utili sia ai docenti sia agli studenti per orientare le decisioni didattiche, pianificare i successivi passaggi del percorso e migliorare complessivamente l'esperienza di insegnamento-apprendimento (Black et al., 2003; Sambell, McDowell, Montgomery, 2013).

L'*assessment for learning* o valutazione formativa si caratterizza per essere integrata all'interno del processo di apprendimento-insegnamento, fornendo *feedback* durante i diversi processi cognitivi attivati, per guidare il miglioramento di questi ultimi, coinvolgendo attivamente gli studenti all'interno del processo valutativo. Quest'ultimo può configurarsi come uno strumento insostituibile per l'equità formativa degli allievi e delle allieve, fungendo da risorsa aggiuntiva e da "attivatore cognitivo" capace di sostenere non soltanto il massimo potenziale di apprendimento (Kopciowski, 2020), ma per favorire una riflessione critica sulle azioni intraprese e sui risultati conseguiti. In questa prospettiva acquisisce centralità una valutazione autentica, intesa come paradigma innovativo finalizzato a rilevare le competenze degli studenti tramite i compiti di realtà congruenti con le richieste di vita quotidiana; ciò consente agli studenti di applicare le competenze acquisite, attivare le funzioni cognitive complesse e generare risultati che si estendano ben oltre il contesto scolastico. Affinché possa definirsi autentica secondo Wiggins (1990) la valutazione deve presentare alcune specifiche caratteristiche:

1. Deve essere realistica, proponendo compiti che replicano i modi attraverso cui conoscenze e abilità sono utilizzate in situazioni di vita reale
2. Richiede giudizio e innovazione, mettendo gli studenti nelle condizioni di utilizzare conoscenze e competenze in modo efficace e di risolvere problemi non strutturati
3. Implica la "costruzione" della disciplina, poiché gli studenti non si limitano alla mera ripetizione dei contenuti, ma devono essere in grado di creare collegamenti con altri contesti di apprendimento. In questo scenario si colloca anche la valutazione tra pari (*peer assessment*), che assume particolare rilevanza nella promozione di processi collaborativi, soprattutto quando mira a coinvolgere attivamente gli studenti nella fase di elaborazione del feedback (Topping, 1998; Grion, 2021). Il *feedback* è stato ampiamente approfondito nella letteratura scientifica (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998; Nicol & Grion, 2021; Carless & Winstone, 2020), che ne mette in evidenza l'impatto regolativo, tanto più efficace quanto più è tempestivo, continuo, trasformativo e accessibile (Marzano, 2023).

E' parte integrante della valutazione formativa autentica e inclusiva, poiché offre agli studenti opportunità concrete per riflettere sui propri processi di

apprendimento, individuare le strategie di miglioramento e orientare lo sviluppo delle competenze in modo consapevole e personalizzato.

Costituisce un supporto unico e imprescindibile per gli insegnanti, facilitando il monitoraggio dei progressi degli studenti, la valutazione dei diversi percorsi di apprendimento e l'identificazione delle nuove sfide cognitive che gli studenti devono o possono affrontare. In questa prospettiva, diventa possibile determinare e accertare con precisione le competenze e le conoscenze acquisite o meno dagli studenti e dalle studentesse. Un elemento chiave che permette di rivedere, autovalutare le scelte educative e consente al docente di trasformare l'osservazione e la valutazione in interventi didattici mirati e personalizzati.

È un elemento chiave che permette di rivedere e autovalutare le scelte educative e consente al docente di trasformare l'osservazione e la valutazione in interventi didattici mirati e personalizzati. Possiede una valenza formativa in quanto rende trasparente l'apprendimento sia per gli studenti e per i docenti, mettendo in evidenza le criticità emerse durante il percorso e offrendo suggerimenti trasferibili anche in altri contesti (Hughes, Smith, Creese, 2015). Il *feedback* può seguire prove di valutazione formativa *in itinere* oppure essere fornito in modo immediato nelle situazioni di valutazione come apprendimento, in cui la dimensione valutativa si integra strettamente con quella formativa. In questo contesto, l'insegnante osserva, analizza e offre rimandi specifici agli alunni riguardo alla mobilitazione dei processi cognitivi coinvolti nell'acquisizione dei contenuti (Coggi & Trinchero, 2022; Piacenza, 2023).

Il *feedback* accompagna i docenti nella progettazione di percorsi sostenibili e nell'utilizzo di metodologie attive ed esperienziali, volte a favorire la curiosità, la capacità di *problem solving* e la creatività; non può, tuttavia, essere disgiunto dalla messa a punto di processi di valutazione "dal volto umano" (Hadj, 2021). Tra le molteplici funzioni che il *feedback* svolge all'interno del processo cognitivo possiamo ritrovare l'autovalutazione del percorso di apprendimento attivato e la motivazione intrinseca orientata all'apprendimento.

La sinergia di questi due binomi (autovalutazione e motivazione) rappresentano un punto di svolta del ruolo valutativo, poiché gli studenti e le studentesse possono comprendere all'interno del processo cognitivo i loro punti di forza e le aree di miglioramento e non solo la *performance* legata al voto (Rolland, 2022).

Tali caratteristiche permettono infatti al *feedback* di incidere positivamente sui risultati degli studenti e di accrescere la loro consapevolezza riguardo alle pratiche adottate e agli obiettivi da perseguire. Secondo Hattie e Timperley (2007) il ruolo del *feedback* si articola su tre piani principali: comprendere la direzione verso cui si sta muovendo (*feed-up*), riconoscere l'andamento attuale (*feedback*) e individuare i passi futuri da compiere (*feed-forward*). Tale modello si colloca in una prospettiva che integra le dimensioni cognitive, metacognitive e socio-costruttiviste, ponendo il feedback come strumento regolativo e trasformativo del processo di apprendimento.

Inteso, inoltre, come strumento di supporto, contribuisce allo sviluppo e al consolidamento delle competenze, intervenendo direttamente sul percorso formativo degli studenti. Ciò consente di promuovere percorsi personalizzati e costituisce una valida risposta anche per coloro che presentano bisogni educativi speciali. Rappresenta, infine, l'elemento centrale della valutazione formativa: un ponte di collegamento tra valutazione e apprendimento.

3. Competenze valutative e strategie didattiche efficaci degli insegnanti: verso una formazione docente evidence-based

Il presente studio intende rispondere all'interrogativo su quali siano le concezioni e le pratiche di valutazione formativa e didattica inclusiva degli insegnanti in formazione nel "Corso di specializzazione per il sostegno" e nei "Percorsi Abilitanti per la scuola secondaria" utilizzando un questionario autoriflessivo. Lo strumento di indagine, che è composto da *item* con stimolo chiuso e aperto, indaga aspetti significativi della pratica didattica e di quella valutativa. È denominato "Questionario di autoanalisi delle pratiche didattiche (QAPD)" ⁶ e si compone di 149 *item* suddivisi in cinque differenti sezioni: dati personali, pratiche didattiche, pratiche valutative, pratiche organizzative e narrazione sintetica di una lezione-tipo.

Buoni esiti scolastici sono legati all'applicazione di buone strategie di insegnamento, che necessitano di specifici e qualificati percorsi di formazione degli insegnanti, di cui occorre individuarne gli elementi salienti. Sono gli studi sull'efficacia dell'azione dell'insegnante "*teacher effectiveness*" e le sintesi di ricerche empiriche appartenenti all'*Evidence Informed Education*⁷ che mettono in luce i diversi elementi impattanti sugli esiti di apprendimento degli studenti (Campbell et al., 2012; Darling-Hammond, 2009; 2010; Goe, Bell, Little, 2008; Gurney, 2007; Rice, 2003; Muijs et al. 2014; Stronge, 2018; Stronge, Grant, Xu, 2015; Stronge, Ward, Grant, 2011; Anderson, 2009; Calvani & Trinchero, 2019; Della Sala, 2016; Fiorella & Mayer, 2015; Hattie, 2016; 2017; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001; Piacenza & Trinchero, 2022).

In una revisione sistematica, condotta su 42 lavori sulla competenza valutativa degli insegnanti dell'istruzione sia primaria che secondaria in Paesi di lingua inglese (Pastore, 2023), vengono messe in evidenza la misura e lo stato degli studi effettuati sull'alfabetizzazione valutativa. Si evidenzia un cambiamento rilevante nella definizione di competenza valutativa in riferimento sia al riconoscere la natura socioculturale delle pratiche valutative che al crescere dell'interesse per la valutazione formativa.

Le definizioni "tendono a sottolineare la valutazione dal punto di vista dell'apprendimento, nonché il ruolo del coinvolgimento e della motivazione degli studenti" (Pastore, 2023, p. 17). Inoltre, in riferimento alla concezione di capacità di valutazione così come intesa da Absolum et al. (2009), questa si configura come la predisposizione di valutazioni che, scaturenti dagli obiettivi di apprendimento, sappiano restituire in modo accurato la comprensione e i risultati degli alunni.

Trinchero (2023), a partire dagli studi sulle *teacher effectiveness*, dalle ricerche di *Evidence Informed Education* (Campbell et al., 2012; Darling-Hammond, 2009; 2010; Goe, Bell, Little, 2008; Gurney, 2007; Rice, 2003; Muijs et al. 2014; Stronge, 2018; Stronge, Grant, Xu, 2015; Stronge, Ward, Grant, 2011) e dalle sintesi di ricerche empiriche prodotte dal filone dell'*Evidence Informed Education* (si vedano Anderson, 2009; Calvani & Trinchero, 2019; Della Sala, 2016; Fiorella & Mayer, 2015; Hattie, 2016; 2017; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001; Mitchell

⁶ Lo strumento è stato applicato in un'indagine del 2022 condotta su 504 insegnanti italiani dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado (Piacenza & Trinchero, 2022).

⁷ L'Evidence Based Education (EBE) o Evidence Informed Education, si sviluppa dagli anni '90 diffondendosi soprattutto nell'ambito anglosassone. È un movimento culturale che parte dal presupposto che la ricerca, aspirando deve aspirare ad avere un impatto sociale e:

passare attraverso una completa esplicitazione delle proprie assunzioni valoriali e scientifiche (Calvani, 2012). Inoltre, l'EBE, nel suo impegno a favore di una conoscenza affidabile e spendibile nelle politiche e nelle pratiche operative, è contrassegnato da un sostanziale atteggiamento critico nei riguardi della ricerca educativa tradizionale (Vivanet, 2013). In particolare, di quest'ultima si sottolinea sia il carattere eccessivamente ideologico, tratto dal fatto che le ricerche spesso assomiglino più a «dichiarazioni di fede» che a resoconti scientifici, sia la distanza dalla pratica, e la conseguente incapacità di offrire risposte concrete alle questioni rilevanti nella didattica quotidiana (Coe, 1999; Davies, 1999; Slavin, 2004; Hargreaves, 2007), (Calvani & Vivanet, 2014, p.128).

& Sutherland 2018), tratta gli elementi maggiormente incisivi nella didattica, che risultano essere: a) definire con chiarezza e comunicare in anticipo agli studenti gli obiettivi che dovranno raggiungere; b) connettere in modo esplicito le azioni di insegnamento agli obiettivi di apprendimento, pianificando accuratamente lezioni e sequenze didattiche; c) curare i materiali didattici in relazione all'adeguatezza agli obiettivi e al livello degli allievi; d) utilizzare strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi; e) usare la valutazione come veicolo per promuovere apprendimento, fornendo *feedback* formativi prima, durante e dopo il momento didattico; f) organizzare un ambiente di apprendimento che supporti e faciliti l'insegnamento; g) avere alte aspettative sulla riuscita degli studenti e consapevolezza delle proprie possibilità di insegnanti nel far sì che questo accada (Trinchero, 2023, p. 8-9).

Sintetizzando alcuni aspetti salienti di alcuni punti, non si può che partire dalla necessità di chiarezza degli obiettivi e della loro comunicazione agli studenti, così come dall'individuazione delle strategie per perseguirli nella trasmissione della fiducia di fondo sulla loro raggiungibilità. È questo primo passo che permette al docente di dirigere al meglio la propria azione didattica (Calvani & Trinchero, 2019).

Per definire adeguatamente gli obiettivi di apprendimento occorre che siano resi in modo tale da poter sollecitare i processi cognitivi e resi in forma operativa tramite la loro presentazione in comportamenti visibili e rilevabili. Tali processi sono implicati sia nella fase di interpretazione del compito, intesa come il momento in cui l'allievo attribuisce significato alle situazioni che gli si presentano innanzi, sia nella fase di azione sul compito. In quest'ultima l'allievo attiva le proprie risorse ad esempio per svolgere analisi, descrizioni, rappresentazioni o confronti. Infine, tali processi sono coinvolti nella fase di riflessione su quanto è stato fatto, come nel motivare, argomentare e individuare eventuali errori nelle proprie risposte e nelle strategie adottate (Trinchero, 2022). L'ultima fase afferisce all'area della metacognizione e permette all'individuo di acquisire conoscenza e consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo, evidenziare punti di debolezza e punti di forza; permette inoltre, di riflettere sull'uso delle strategie e delle variabili emotive e psicologiche sottostanti (Ianes, 1996; Borkowski & Muthukrishna, 2011). Gli obiettivi specifici in forma operativa vanno connessi poi a specifiche e pianificate azioni didattiche a partire dalle preconcose.

Le attività dovrebbero: assumere forme sfidanti, essere rese in sequenze (per favorire l'accessibilità e la partecipazione di tutti) e monitorate attraverso prove formative prima, durante e dopo il momento didattico stesso (Trinchero, 2022).

Questi presupposti teorici sono alla base di alcuni *item* del questionario QAPD, che, oltre a tali aspetti indaga la predisposizione e l'attuazione di attività inclusive per tutti gli studenti, inclusi quelli con differente background migratorio. L'educazione inclusiva deve far fronte a numerose sfide, tra cui la numerosità eccessiva in molte classi, la predilezione della valutazione *standard* da parte di più sistemi scolastici e i metodi didattici poco flessibili. Mitchell (Mitchell & Sutherland, 2018) presenta un modello di azione inclusivo denominato dalla formula V+I+5A+S+R+L, dove V sta per Visione, P per Integrazione, 5A per Adattamento del curriculum, della valutazione, della didattica, Accettazione e Accessibilità; S invece significa Supporto, R corrisponde a Risorse e L a Leadership. Nell'ambito dei punti toccati dal questionario ritroviamo in particolare l'adattamento del curriculum, della valutazione e della didattica: il curriculum da intendersi flessibile a seconda delle particolarità e necessita di tutti gli studenti, la valutazione che deve essere adattata e confluire nella ridefinizione del Piano

Educativo Individualizzato o Personalizzato e la didattica che deve utilizzare ampi repertori di strategie e basarsi su metodi avvalorati dal punto di vista scientifico. Presupposti e strategie didattiche che permettono una maggiore attenzione ai singoli, “visti” e valorizzati nelle loro differenze in ordine ai fattori bio-psico-sociali (OMS, 2007) e, come sostenuto da Cottini (2017): “L’incontro fra tutti, quindi, deve avvenire principalmente sul piano degli apprendimenti e, di conseguenza, la sfida rimane sempre quella di coniugare la didattica curricolare con le prospettive dell’inclusione” (Cottini, 2017, p. 83).

Individuare le concezioni e le pratiche di valutazione formativa e didattica inclusiva in coloro che si accingono ad avviare o consolidare la propria professione di insegnante è opportuno e utile per poter evidenziare bisogni formativi e ricalibrare, all’occorrenza, l’offerta dei percorsi abilitanti.

4. L’indagine esplorativa: obiettivo, indicatori, strumenti e campione

Come già anticipato, il contesto si delinea nell’ambito dei *Corsi abilitanti per il sostegno (TFA)* presso l’Università degli Studi di Catania e dei *Percorsi abilitanti di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria DPCM 4/8/23* presso l’Università Telematica eCampus, entrambi conclusi nell’anno accademico 2024-2025.

L’obiettivo dell’indagine è descrivere quantitativamente la realtà (seppur parziale) individuata rispetto alle concezioni e alle pratiche di valutazione formativa e didattica inclusiva messe in atto e percepite. Lo strumento di rilevazione adottato è il questionario QAPD (Piacenza & Trinchero, 2022), che dopo una prima sezione sui dati personali, rileva, tramite domande chiuse, la frequenza, l’autoefficacia percepita (Bandura, 2000) e le eventuali difficoltà rispetto: alle pratiche didattiche, alle pratiche valutative e a quelle organizzative. Il questionario si chiude con due domande aperte, una relativa alla narrazione di “lezione-tipo del docente” e l’altra alle “osservazioni libere”. Gli indicatori, che afferiscono alle categorie attributi propri, comportamenti abituali occasionali e atteggiamenti e credenze del soggetto sono trasposti, tramite la definizione operativa, nella forma degli *item* del questionario (Trinchero, 2002).

Il presente studio considera, tra totalità degli *item* disponibili nel QAPD, solamente quelli più implicati nelle pratiche didattiche e valutative di tipo inclusivo quali:

- definire obiettivi di apprendimento in grado di sollecitare i processi cognitivi;
- proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive;
- proporre attività specifiche per valutare i processi cognitivi messi in atto dagli allievi all’atto di acquisire i contenuti di apprendimento;
- proporre attività specifiche per migliorare le capacità emotivo-relazionali;
- proporre prove in itinere pensate per la valutazione formativa;

Lo strumento è stato proposto in modalità online nei mesi di aprile e giugno 2025 ad un campione totale di 1148 corsisti. Trattasi di un campione per convenienza (non probabilistico, accidentale), poichè la selezione dei partecipanti non è avvenuta con procedure di controllo randomizzato (Trinchero, 2002; Coggi & Ricchiardi, 2005). Pur trattandosi di un campione non rappresentativo, l’analisi dei dati consente comunque di individuare tendenze di interesse significative per la valutazione e la didattica inclusiva offrendo

un’occasione di riflessione sugli obiettivi attuali e la riprogettazione delle azioni formative rivolte ai docenti.

Il campione è composto da due sottocampioni: gli iscritti al “Percorso abilitante” erogato online per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria presso l’Università Telematica eCampus e gli iscritti al “Corso di specializzazione per le attività di sostegno (TFA)” erogato in presenza, organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania. I due sottocampioni sono diversi, in particolare modo per quanto riguarda l’esperienza di insegnamento. Nel primo, la maggior parte degli iscritti ha esperienze ed è quindi costituito da insegnanti in servizio o che lavorano nel modo della scuola come docenti con un contratto temporaneo o a tempo determinato; nel secondo, solo una parte minore di corsisti ha insegnato o insegna il (44% del campione preso in considerazione). Si evidenzia un’ulteriore distinzione tra i due sottogruppi oggetto di analisi: il primo percorso è indirizzato all’acquisizione dell’abilitazione all’insegnamento delle discipline afferenti alle diverse classi di concorso, rispondendo alle esigenze di professionalizzazione docente nell’ambito curricolare; il secondo percorso, invece, è finalizzato al conseguimento della specializzazione alle attività di sostegno correlata all’ordine di scuola in cui il docente o la docente è risultata vincitore/ vincitrice di concorso. Il completamento di ciascun percorso determina il rilascio del relativo titolo abilitante, requisito necessario per l’esercizio della professione educativa sia nell’ambito disciplinare e nel sostegno.

Per quanto riguarda la compilazione del dispositivo di ricerca da parte di coloro che non avevano ancora acquisito o avuto esperienza professionale, questa è avvenuta successivamente all’indicazione data di individuare il comportamento che avrebbero scelto di mettere in atto nel caso di incarico di insegnamento annuale.

4.1 Perché un indicatore sulle capacità emotivo-relazionali?

A integrazione dei cenni teorici e delle evidenze presentati nel paragrafo precedente, le attività specifiche mirate a sviluppare le competenze emotivo-relazionali e a potenziare le capacità cognitive rappresentano un tratto distintivo per: favorire il riconoscimento e la gestione delle emozioni, reggere le sfide, prendere decisioni, decentrarsi per cogliere i punti di vista degli altri, essere empatici, individuare e mantenere il *focus* sugli obiettivi personali, vivere scambi relazionali positivi e gratificanti partecipando in modo attivo alla vita comunitaria. Questi aspetti sono determinanti anche per i traguardi negli apprendimenti disciplinari in quanto incidono sulla capacità di autonomia e benessere generale dell’individuo. Sono numerosi gli studi condotti nel periodo prescolare e in quello scolastico che avvalorano l’importanza di buoni sviluppi delle capacità sociali ed emotive, che risultano inoltre predittori di soddisfacenti risultati sia scolastici che nella vita (Kautz et al., 2014; Zins et al., 2007; Hawkins

et al. 2008; Oberle et al., 2014) e pienamente congrue con le life skill proprie della didattica orientativa (Trincherò, 2024). In tale direzione particolarmente significativi sono gli esiti del framework dell'associazione CASEL, (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, www.casel.or) che offre evidenze scientifiche, linee educative applicabili e indicazioni curriculari sull'educazione socio-emotiva (SEL, *Social Emotional Learning*) (Oberle et al., 2016; Zins et al., 2007; Greenberg et al., 2003; Sklad et al., 2012; Trincherò, 2024). “Esistono evidenze sostanziali e crescenti che dimostrano l'efficacia dei programmi di educazione socio-emotiva nel ridurre il malessere emozionale e nel migliorare i comportamenti e il rendimento scolastico dei bambini” (Mitchell & Sutherland 2018, p. 312). Anche alcuni programmi di educazione cognitiva dedicano ampio spazio al potenziamento delle capacità emotive e sociali, in particolare delle componenti dell'autoregolazione, della consapevolezza emotiva, del cambiamento di prospettiva e dell'empatia, associandole contemporaneamente alla pratica della loro trasferibilità in contesti e aree della vita differenti (Feuerstein et al., 2008; Piacenza & Mignone, 2024, Calvani et. al., 2023).

Come ci ricorda infatti *l'ultimo Vygotskij*: “Le emozioni non sono un'accezione diversa dalle altre manifestazioni della nostra vita mentale. Come le altre funzioni mentali le emozioni non rimangono nella connessione nella quale sono state date in virtù dell'organizzazione biologica della mente. Nel processo della vita sociale i sentimenti si sviluppano, si disintegrano le vecchie connessioni; le emozioni appaiono in nuove relazioni con altri elementi della vita mentale si sviluppano nuovi sistemi, nuove sintesi di funzioni mentali” (Vygotskij, 1999, p. 164). Chiara ne è l'intrinseca unione tra emotivo e cognitivo e urgente la necessità di coniugarli costantemente nelle azioni educative, didattiche e valutative (Goussot & Zucchi, 2015).

5. L'indagine esplorativa: l'analisi dei dati e l'interpretazione dei risultati

Considerata la natura differente dei due sottocampioni, l'elaborazione monovariata dei dati è stata effettuata individualmente per ciascuno di questi e poi comparata secondo i vari *item*. La percezione di efficacia e le eventuali difficoltà emerse per ciascun *item* vengono inserite, discusse e analizzate nel paragrafo 5.3. L'analisi quantitativa dei dati è stata svolta attraverso l'ausilio del software di analisi statistica JsStat v.2.01 (Trincherò, 2015).

5.1. Analisi monovariata sottocampione “Percorso abilitante di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, Università Telematica eCampus

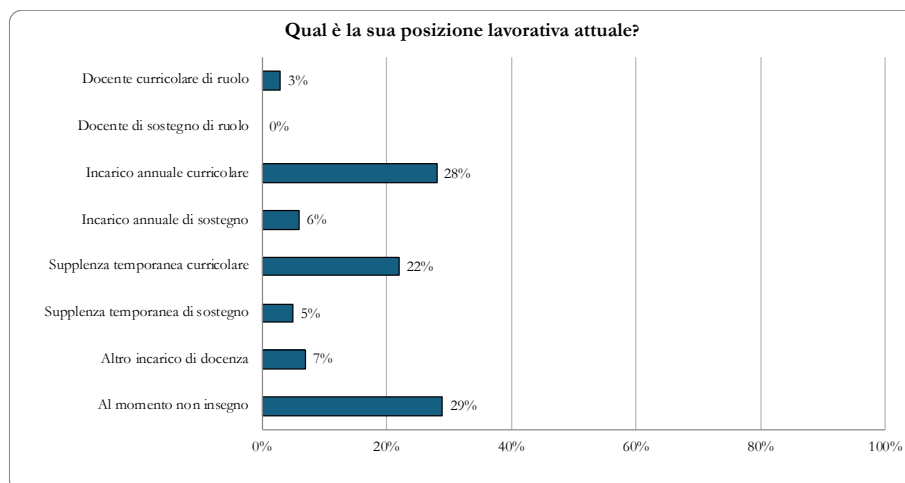


Grafico 1. Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Variabile di sfondo: *“Posizione lavorativa attuale”*

La distribuzione di frequenza per la variabile di sfondo “Posizione lavorativa attuale” restituisce 593 risposte.

I dati mostrano che il 72% dei corsisti ha attualmente esperienze di insegnamento così suddivise: incarico annuale curricolare il 28%, supplenza temporanea o breve curricolare 22%, incarico annuale sul posto di sostegno 6%, supplenza temporanea o breve sul sostegno 5%, docente di ruolo curricolare 3%, docente di ruolo sul sostegno 0% e altro incarico di docenza circa 8%.

La variabile di sfondo “ordine di scuola dove presta servizio” comprende 459 risposte, è così rappresentata:

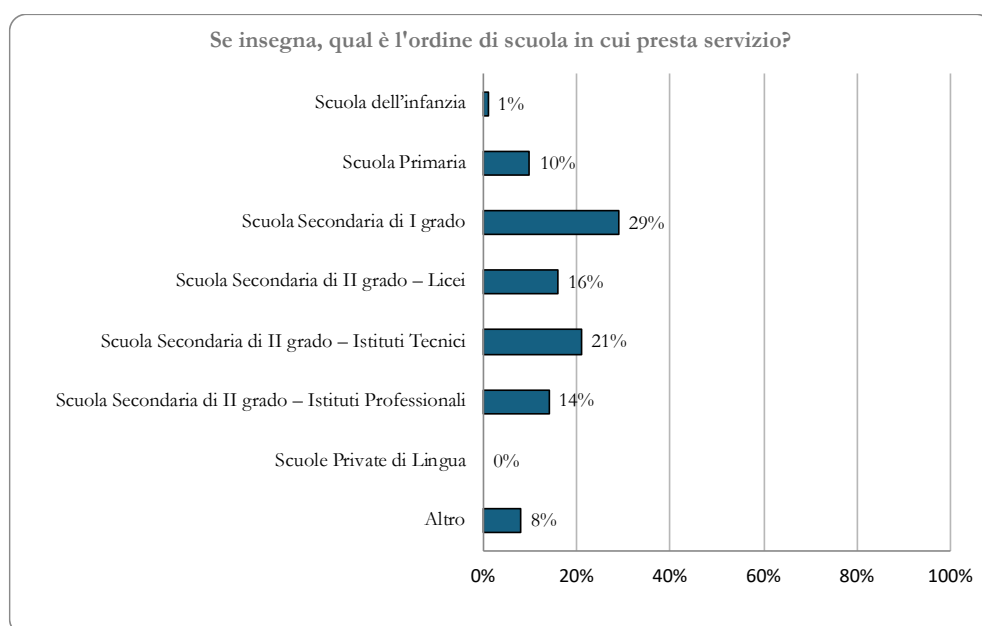


Grafico 2. Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Variabile di sfondo: *“ordine di scuola dove i docenti prestano servizio”*

Emerge una distribuzione articolata dei partecipanti concentrata soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, suddivisa in tre sotto-categorie: Istituti Tecnici, Licei e Istituti Professionali (51%). Gli Istituti Tecnici (21%), rappresentano la quota più ampia all'interno della secondaria di secondo grado, seguiti dai Licei (16%), mentre gli Istituti Professionali (11%) risultano meno rappresentati rispetto alle altre due tipologie. La suddivisione dei dati relativi a queste tre tipologie permette di cogliere la varietà interna all'ordine di scuola, offrendo spunti preziosi per interpretare le differenze riscontrate nelle percezioni e nelle pratiche rilevate. La presenza residuale delle scuole private di lingua (3%) e della categoria "Altro" (9%) suggerisce una partecipazione marginale di realtà educative alternative o di servizi non riconducibili agli ordini scolastici tradizionali. Osservando i dati relativi alla scuola primaria (8%) e alla scuola dell'infanzia (4%), emerge che questi due ordini di scuola sono rappresentati in misura più contenuta all'interno del campione analizzato. Questo dato sottolinea una presenza minore di docenti operanti nei segmenti formativi infanzia-primaria rispetto agli altri ordini di scuola.

Si presentano di seguito i dati e i grafici degli *item* presi in considerazione:

- a) Item D:** Definire obiettivi di apprendimento in grado di sollecitare precisi processi cognitivi negli allievi

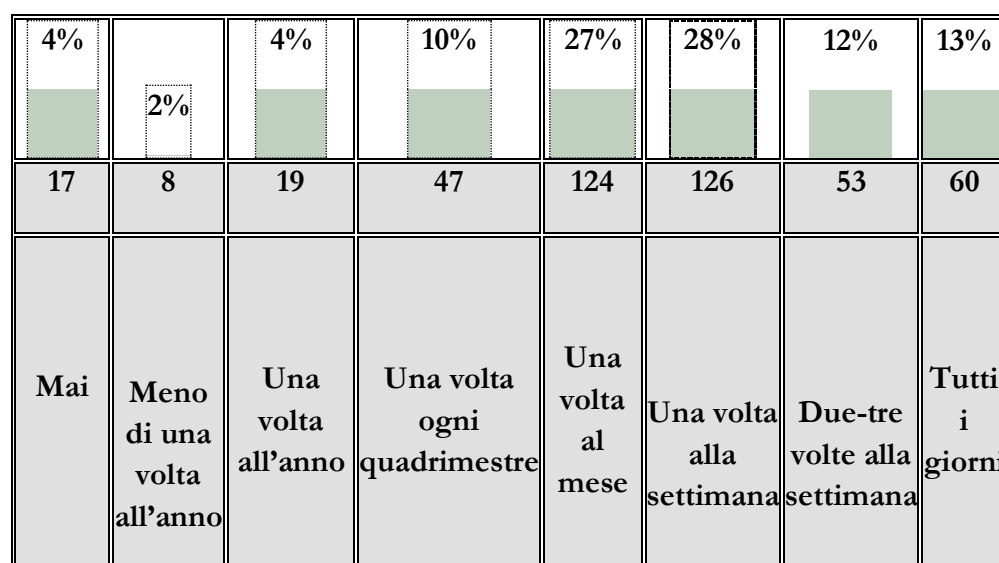


Grafico 3. Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Item D: “Definire obiettivi di apprendimento in grado di sollecitare precisi processi cognitivi negli allievi?”.

Numero di casi: 454		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta la settimana
	Mediana	Una volta la settimana

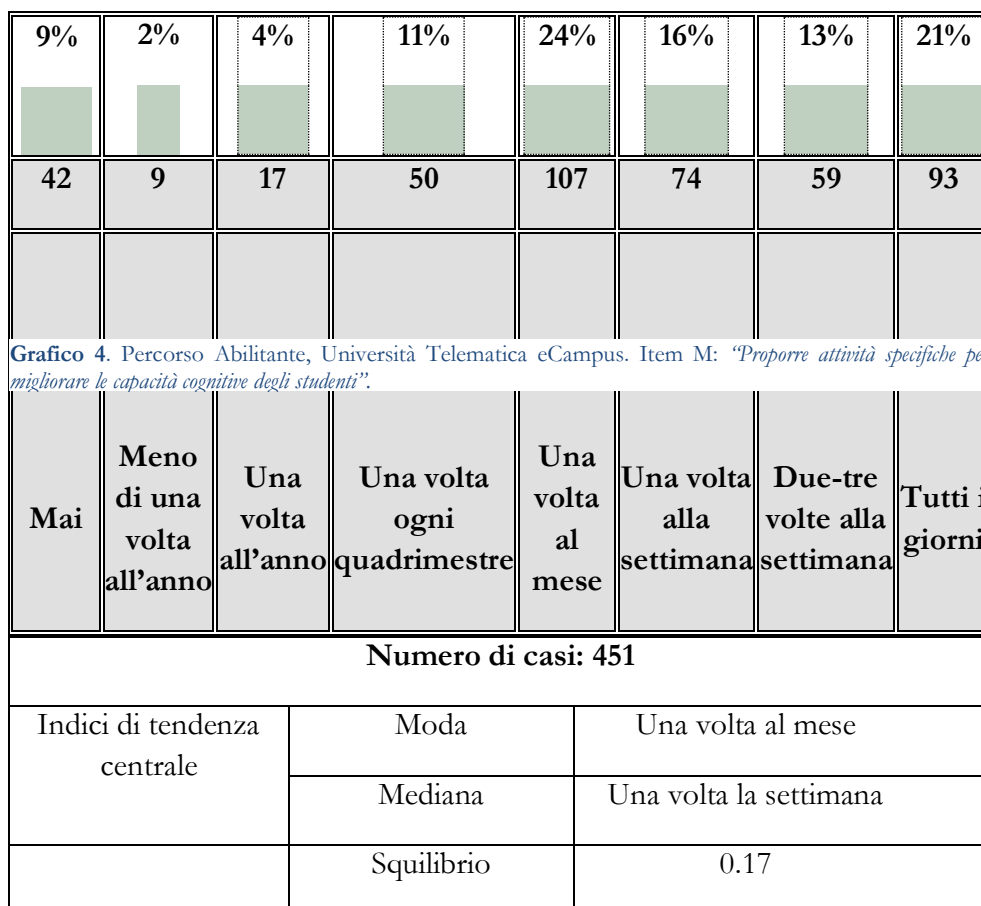
Indici di dispersione	Squilibrio	0.2
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	1

Tabella 3. Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Item D: “*Indici di tendenza centrale e indici di dispersione*”.

Questi dati evidenziano che la modalità più frequente scelta dai docenti è “una volta a settimana” (28%), seguita da “una volta al mese” (27%). Percentuali minori si distribuiscono su “tutti i giorni” (13%) e “due-tre volte alla settimana” (12%). In posizione ancora più marginale troviamo “una volta ogni quadrimestre” (10%), “una volta all’anno” (4%), “meno di una volta all’anno” (2%) e “mai” (4%). In questo caso, moda e mediana coincidono entrambe su “una volta alla settimana” indicando una distribuzione più equilibrata, concentrata intorno a questa frequenza.

La differenza interquartilica (1) conferma una variabilità interna piuttosto ridotta rispetto ad altri *item*, suggerendo un orientamento condiviso da gran parte del campione. Lo squilibrio limitato (0.2) segnala una distribuzione omogenea, senza forti polarizzazioni.

b) Item M: Proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti



Indici di dispersione	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	2.07

Tabella 2. Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Item M: *“Indici di tendenza centrale e indici di dispersione rilevati”*

Questi dati mostrano che le modalità più frequenti sono “una volta al mese” (24%) e “tutti i giorni” (21%) seguite da “una volta a settimana” (16%) e “due-tre volte alla settimana” (13%). Una minoranza significativa si colloca sulle frequenze più basse con il (9%) che non propone mai queste attività. I valori di moda e mediana non coincidono: mentre la moda indica come più frequente risposta “una volta al mese”, la mediana si colloca su “una volta alla settimana”, a testimonianza del fatto che una parte significativa del campione si orienta verso una maggior frequenza di uso di queste pratiche, la differenza interquartilica (3) sottolinea un livello di variabilità interna più marcata rispetto all’*item D*.

c) Item N: Proporre attività specifiche per migliorare le capacità emotivo-relazionali degli studenti

12%	1%	4%	10%	23%	16%	13%	22%
53	4	18	47	102	70	53	100
Mai	Meno di una volta all'anno	Una volta all'anno	Una volta ogni quadrimestre	Una volta al mese	Una volta alla settimana	Due-tre volte alla settimana	Tutti i giorni

Grafico 5. Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Item N: *“Proporre attività specifiche per migliorare le capacità emotivo-relazionali degli studenti”*

Numero di casi: 454		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta la settimana
Indici di dispersione	Squilibrio	0.17
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	1

Tabella 4. Università Telematica eCampus Item N “*indici di tendenza centrale e indici di dispersione rilevati*”

I dati relativi all’*Item N* mostrano che le modalità più frequenti sono “una volta al mese” (23%) e “tutti i giorni” (22%), seguite da “una volta alla settimana” (16%) e “due-tre volte alla settimana” (13%). Una quota significativa di risposte si colloca sulle frequenze più basse: “mai” (12%), “una volta ogni quadrimestre” (10%), “una volta all’anno” (4.0%) e “meno di una volta all’anno” (1%).

La moda e la mediana non coincidono; la differenza interquartilica pari a (1) indica che la maggior parte delle risposte si concentra in un intervallo ristretto. Lo squilibrio (0.17) segnala una distribuzione priva di marcate polarizzazioni.

d) Item Y: Proporre attività specifiche per valutare i processi cognitivi messi in atto dagli allievi all’atto di acquisire i contenuti di apprendimento

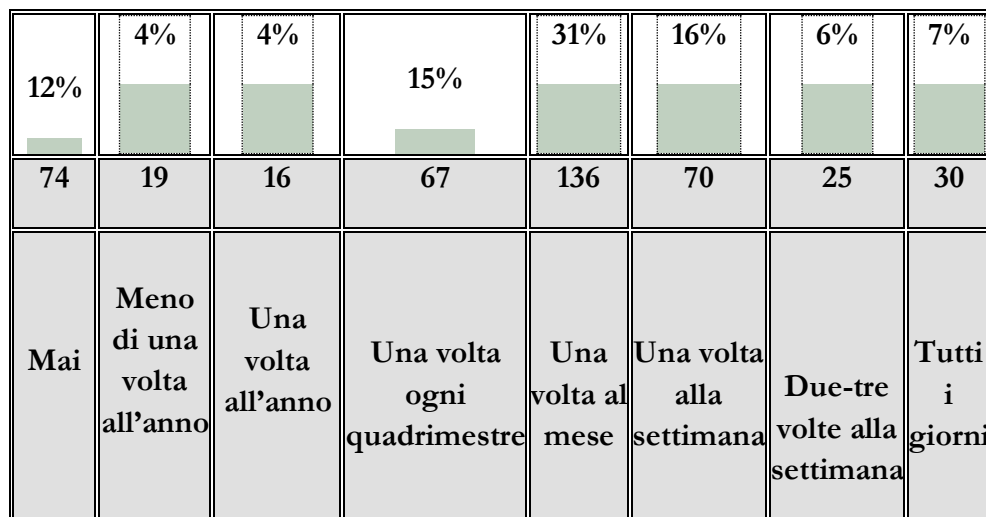


Grafico 6. Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Item Y: “*Proporre attività specifiche per valutare i processi cognitivi messi in atto dagli allievi all’atto di acquisire i contenuti di apprendimento*”

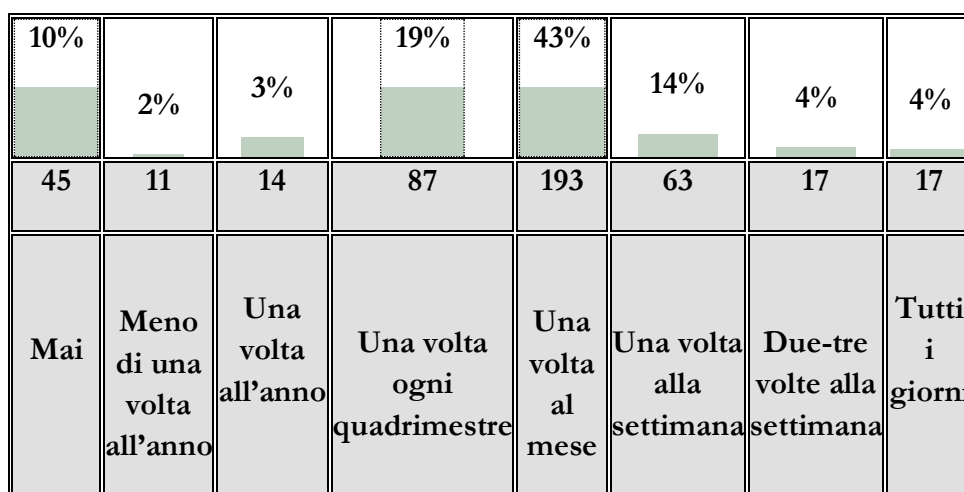
Numero di casi: 437		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta al mese
Indici di dispersione	Squilibrio	0.19
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	2

Tabella 5. Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Item Y: *“Indici di tendenza centrale e indici di dispersione rilevati”*

L'analisi dei dati relativi all'Item Y mostra che la modalità più frequente è “una volta al mese” (31.1%), seguita da “una volta alla settimana” (16%), “mai” (12%) e “una volta ogni quadrimestre” (15%). Percentuali più basse si riscontrano per “due-tre volte alla settimana” (6%), “tutti i giorni” (7%), “una volta all'anno” (4%) e “meno di una volta all'anno” (4%). Moda e mediana coincidono su “una volta al mese”, evidenziando che questa è la fascia di frequenza in cui si concentra la maggior parte delle risposte.

La differenza interquartilica pari a (2) segnala però una variabilità interna moderata: ciò riflette la presenza, nel campione, di docenti che adottano la pratica con frequenze più basse (12% mai) che di altri che la utilizzano più spesso (7% tutti i giorni). Lo squilibrio è pari a (0.19).

e) Item S: Proporre prove in itinere pensate per la valutazione formativa degli allievi

**Grafico 7.** Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Item S: *“Proporre prove in itinere pensate per la valutazione formativa degli allievi”*

Numero di casi: 451		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta al mese
Indici di dispersione	Squilibrio	0.26
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	1

Tabella 6. Percorso Abilitante, Università Telematica eCampus. Item S: *“Indici di tendenza centrale e indici di dispersione rilevati”*

L'analisi dei dati relativi all'Item S mostra che la modalità più frequente è “una volta al mese” (43%), seguita da “una volta ogni quadrimestre” (19%) e “una volta alla settimana” (14%). Percentuali sensibilmente inferiori si riscontrano nelle opzioni “mai” (10%), “meno di una volta all'anno” (2%), “una volta all'anno” (3%), nonché nelle frequenze più alte come “due-tre volte alla settimana” (4%) e “tutti i giorni” (4%).

Moda e mediana coincidono sulla modalità “una volta al mese”, indicando una distribuzione centrata su questa frequenza. La differenza interquartilica pari a (1) segnala una variabilità interna piuttosto contenuta: la maggior parte dei docenti tende infatti a collocarsi sulla stessa fascia di frequenza o su quelle immediatamente adiacenti. Lo squilibrio rilevato è di (0.26).

Si conclude che tutte le variabili indagate hanno quale valore più frequente la categoria “una volta al mese” e un'elevata dispersione dei dati rispetto al valore medio.

Questo risultato indica la presenza di un comportamento o di una pratica ricorrente su base mensile, che potrebbe costituire un'abitudine consolidata nel campione indagato.

Tuttavia, l'elevata dispersione dei valori rispetto alla media evidenzia una notevole eterogeneità nelle risposte: se da un lato una parte consistente dei partecipanti si colloca nella categoria modale, dall'altro la distribuzione complessiva delle frequenze si estende ampiamente verso modalità sia inferiori che superiori, suggerendo la presenza di sottogruppi con pratiche più assidue o, al contrario, più sporadiche.

5.2. Analisi monovariata sottocampione “Corso di Specializzazione per le attività di sostegno”, Università degli Studi di Catania

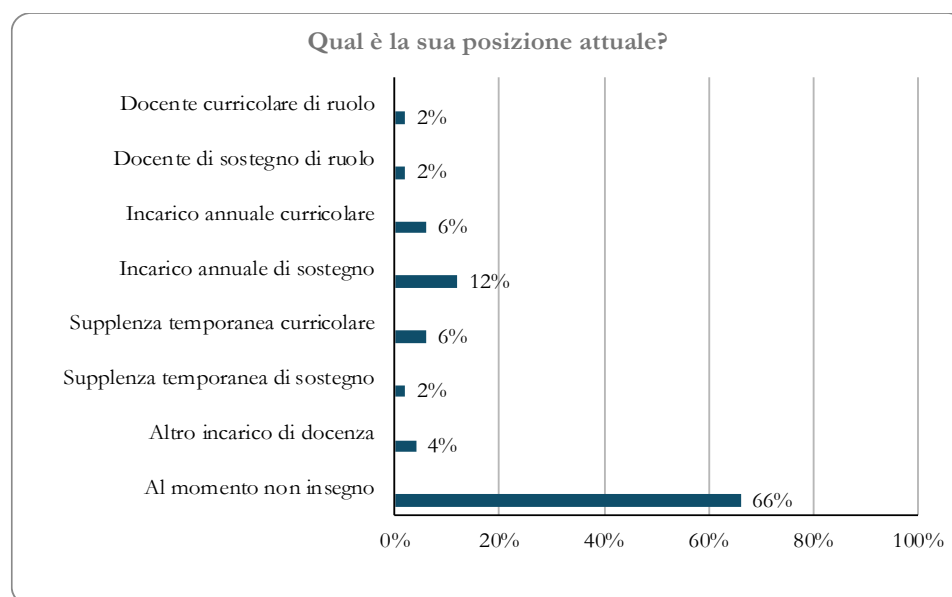


Grafico 8. TFA Sostegno, Università degli studi di Catania. Variabile di Sfondo: *“Posizione lavorativa attuale”*

La distribuzione di frequenza per la variabile di sfondo “Posizione lavorativa attuale” restituisce sulle 555 risposte. I dati mostrano che solo il 34% dei corsisti ha attualmente esperienze di insegnamento. La variabile di sfondo “ordine di scuola in cui presta servizio”, comprende 244 risposte è così rappresentata:

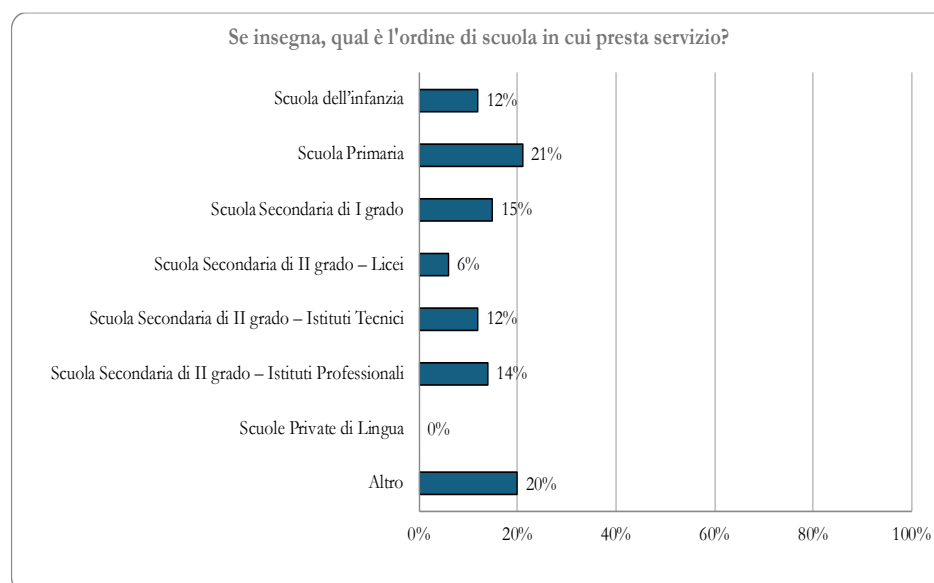


Grafico 9. Tfa Sostegno, Università degli Studi di Catania. *Variabile di Sfondo “Ordine di scuola dove presta servizio”*

Nei presenti grafici emerge una distribuzione dei partecipanti caratterizzata da una netta prevalenza della scuola secondaria di secondo grado, articolata nelle tre principali sotto-categorie: Istituti Professionali, Istituti Tecnici e Licei, All'interno della seconda di secondo grado, gli Istituti Professionali risultano la

componente più numerosa del campione, con circa il 14% delle risposte, seguiti dagli Istituti Tecnici (12%) e dai Licei (6%).

Questa distribuzione consente di cogliere la varietà interna alla scuola secondaria di secondo grado. Dall'analisi dei dati emerge una presenza particolarmente significativa nella scuola primaria (21%), seguita dalla categoria "Altro" (20%). Non sono presenti, all'interno del campione, "Scuole Private di Lingua" (0%). Osservando i dati relativi alla scuola primaria (21%) e alla scuola dell'infanzia (12%) emerge una rappresentanza contenuta dei docenti attivi in questi due segmenti.

Si presentano di seguito vengono i dati e i grafici degli *item* presi in considerazione:

- a) **Item D:** Definire gli obiettivi di apprendimento in grado di sollecitare precisi processi cognitivi negli allievi



Grafico 10. Gruppo Tfa Sostegno, Università degli Studi di Catania. Item D: "Definire gli obiettivi di apprendimento in grado di sollecitare precisi processi cognitivi negli allievi"

Numero di casi: 249		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta la settimana
	Mediana	Una volta la settimana
Indici di dispersione	Squilibrio	0.19
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	2

Tabella 7 . Tfa Sostegno, Università degli studi di Catania. Item D: "Indici di tendenza centrale e indici di dispersione rilevati"

L'analisi dei dati relativi all'*Item D* evidenzia che la modalità di risposta più frequente è “una volta alla settimana” (25%), seguita da “tutti i giorni” (22%), “una volta al mese” (19%) e “due-tre volte alla settimana” (18%). Si registrano percentuali inferiori per “una volta ogni quadrimestre” (8%), “mai” (5%), “una volta all’anno” (2%) e “meno di una volta all’anno” (0.4%). Moda e mediana coincidono entrambe su “una volta alla settimana”, indicando che la maggior parte dei docenti si orienta verso una frequenza settimanale nell’attuazione dell’attività considerata. Questo dato suggerisce una tendenza prevalente all’organizzazione di *routine* professionali che favoriscono la sistematicità nell’approccio didattico.

Tuttavia, la differenza interquartilica pari a (2) segnala una variabilità interna moderata, con risposte distribuite sia su frequenze più basse sia su quelle più alte rispetto alla moda. Lo squilibrio è di (0.19).

b) Item M: Proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti

6%	1%	1%	4%	15%	15%	13%	45%
14	2	3	11	37	38	34	113
Mai	Meno di una volta all'anno	Una volta all'anno	Una volta ogni quadrimestre	Una volta al mese	Una volta alla settimana	Due-tre volte alla settimana	Tutti i giorni

Grafico 11. Tfa Sostegno, Università degli studi di Catania. Item M: “Proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti”

Numero di casi: 252		
Indici di tendenza centrale	Moda	Tutti i giorni
	Mediana	Due -tre volte a settimana
Indici di dispersione	Squilibrio	0.27
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	3

Tabella 7. Tfa Sostegno, Università degli studi di Catania. Item M: *“indici di tendenza centrale e indici di dispersione rilevati”*

L'analisi dei dati relativi all'Item M mostra che la modalità più frequente è “tutti i giorni” (45%), seguita da “due-tre volte alla settimana” (13%), “una volta alla settimana” (15%) e “una volta al mese” (1%). Le frequenze più basse riguardano “mai” (6%), “meno di una volta all'anno” (1%), “una volta all'anno” (1%) e “una volta ogni quadrimestre” (4%). I valori di moda e mediana non coincidono: la moda si attesta su “tutti i giorni”, mentre la mediana su “due-tre volte alla settimana”. La differenza interquartilica pari a (3) suggerisce un livello di variabilità interna signi, sottolineando la presenza all'interno del campione di gruppi che adottano la pratica con frequenze anche molto distanti tra loro e lo squilibrio è di (0.27).

c) **Item N:** Proporre attività Specifiche per migliorare le capacità emotivo-relazionali degli studenti

3%	1%	1%	4%	17%	18%	13%	43%
8	2	3	10	44	45	33	109
Mai	Meno di una volta all'anno	Una volta all'anno	Una volta ogni quadrimestre	Una volta al mese	Una volta alla settimana	Due-tre volte alla settimana	Tutti i giorni

Grafico 12. Tfa Sostegno, Università degli Studi di Catania. Item N: *“Proporre attività specifiche per migliorare le capacità emotivo-relazionali degli studenti”*

Numero di casi: 254		
Indici di tendenza centrale	Moda	Tutti i giorni
	Mediana	Due-tre volte a settimana
Indici di dispersione	Squilibrio	0.27
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	3

Tabella 8. Tfa Sostegno, Università degli studi di Catania: *“Indici di tendenza centrale e indici di dispersione rilevati”*

L'analisi dei dati relativi all'*Item N* mostra che la modalità più frequente è “tutti i giorni” (43%), seguita da “due-tre volte alla settimana” (13%), “una volta alla settimana” (18%) e “una volta al mese” (17%). Percentuali più basse si registrano per “una volta ogni quadrimestre” (4%), “una volta all'anno” (1%), “meno di una volta all'anno” (1%) e “mai” (3%). I valori di moda e mediana non coincidono: la moda è “tutti i giorni”, mentre la mediana si colloca su “due-tre volte alla settimana”. La differenza interquartilica, pari a (3), riflette un livello di variabilità interna piuttosto marcato.

d) Item Y: Proporre attività specifiche per valutare i processi cognitivi messi

13%	1%	2%	13%	24%	18%	17%	11%
31	3	6	32	59	45	43	28
Mai	Meno di una volta all'anno	Una volta all'anno	Una volta ogni quadrimestre	Una volta al mese	Una volta alla settimana	Due-tre volte alla settimana	Tutti i giorni

in atto dagli allievi all'atto di acquisire i contenuti di apprendimento:

Numero di casi: 247		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta al mese
Indici di dispersione	Squilibrio	0.17
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	3

Tabella 9 Tfa Sostegno, Università degli Studi di Catania. *Item Y: “Indici di tendenza centrale e indici di dispersione rilevati”*

I dati evidenziano che la modalità più frequente è “una volta al mese” (24%), seguita da “una volta ogni quadrimestre” (13%), “una volta alla settimana” (18%), “due-tre volte alla settimana” (17%) e “mai” (13%). Percentuali leggermente inferiori si osservano per “tutti i giorni” (11%), “una volta all'anno” (2%) e “meno di una volta all'anno” (1%). In questo caso moda e mediana coincidono,

entrambe su “una volta al mese”, indicando una distribuzione più equilibrata, concentrata intorno a questa modalità.

La differenza interquartilica pari a (3) sottolinea un livello di variabilità interna piuttosto marcato. È infatti presente una parte non trascurabile del campione sia tra i docenti che valutano i processi cognitivi con maggiore frequenza (“una volta a settimana”, “due-tre volte a settimana” e “tutti i giorni”) sia tra chi lo fa più raramente o mai.

e) Item S: Proporre prove in itinere pensate per la valutazione formativa degli allievi

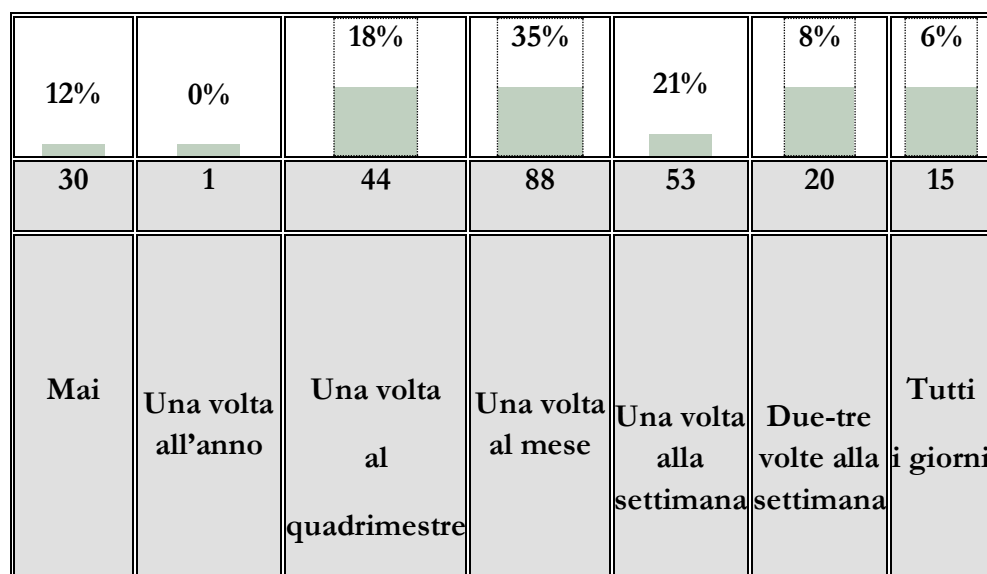


Grafico 14. Tfa Sostegno, Università degli studi di Catania. Item S: “Proporre prove in Itinere pensate per la valutazione formativa degli allievi”

Numero di casi: 251		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta al mese
Indici di dispersione	Squilibrio	0.22
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	2

Tabella 10. Tfa Sostegno, Università degli Studi di Catania. Item S: “Indici di tendenza centrale e indici di dispersione rilevati”.

L’analisi dei dati relativi all’Item S mostra che la modalità più frequente è “una volta al mese” (35%), seguita da “una volta ogni quadrimestre” (18%), “una volta alla settimana” (21%) e “mai” (12%). Quote inferiori si riscontrano per “una volta all’anno” (0.4%), “due-tre volte alla settimana” (8%) e “tutti i giorni” (6%). In questo caso la moda e mediana coincidono entrambe su “una volta al mese”,

indicando che questa rappresenta la frequenza di riferimento per la maggior parte dei docenti. La differenza interquartilica, pari a (2), segnala una variabilità interna moderata, con una significativa presenza di risposte distribuite sia su frequenze più alte che più basse rispetto alla moda. Lo squilibrio è pari a (0.22) ed è privo di forti polarizzazioni.

I dati relativi agli *item* analizzati mostrano che, per quanto riguarda le attività orientate al potenziamento delle capacità cognitive e delle competenze-emotivo relazionali, le frequenze più ricorrenti si collocano nelle categorie “tutti i giorni” o “più volte a settimana” a testimonianza di una pratica didattica costante in questi ambiti. Viceversa, per le altre tipologie di attività di supporto o potenziamento, la frequenza prevalente scende a “una volta al mese” segnalando interventi più sporadici. Questo indica la presenza di abitudini didattiche e di approcci operativi eterogenei all’interno del gruppo, probabilmente influenzati da diversi fattori quali l’ordine e il grado di scuola di appartenenza, l’esperienza pregressa, il contesto istituzionale e le necessità specifiche degli studenti. Si conclude che tutte le variabili indagate hanno quali valori più frequenti le categorie “una volta al mese” e “tutti i giorni” e presentano un’elevata dispersione dei dati rispetto al valore medio.

5.3. Comparazione tra i dati relativi al Percorso abilitante di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria e quelli del Corso abilitante per il sostegno TFA

Al fine di individuare similitudini e differenze tra gli esiti del questionario per i corsisti dei *Percorsi abilitanti di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria DPCM 4/8/23* presso l’Università Telematica eCampus (d’ora in poi denominato FSS) e quelli per il *Corso di Specializzazione per le attività di sostegno TFA* presso l’Università degli Studi di Catania (d’ora in poi denominato TFA), si sono prese in considerazione le comparazioni sui alcuni *item* del questionario QAPD:

ITEM del questionario	Commento
<i>D - Definire obiettivi di apprendimento in grado di sollecitare precisi processi cognitivi negli allievi</i>	Per quanto riguarda le risposte relative allo svolgimento, il 28% dei corsisti del percorso FSS dichiara una volta a settimana e il 27% una volta al mese, totale delle risposte: 454. Sullo stesso <i>item</i> il 25% dei corsisti del TFA dichiara una volta a settimana e il 22% tutti i giorni, totale delle risposte: 249. Per la risposta riguardante l’efficacia il 53% dei corsisti FSS si sentono parzialmente efficaci e il 36% pienamente efficaci, 55 si sentono in difficoltà su 521 risposte totali. Invece il 56% dei corsisti del TFA si sente pienamente efficace, il 42% parzialmente efficace e solo 10 persone si sentono in difficoltà su 459 risposte.

	Il dato dell'efficacia è più incongruente nelle risposte ottenute dai corsisti TFA, 249 persone dichiarano di svolgere, ma 449 (459-10) si sentono molto o parzialmente efficaci, ossia si sentono in grado di svolgerlo, ma non lo fanno. Questa incongruenza si riscontra anche per il questionario FSS, ma con discrepanze numeriche inferiori. Inoltre, nel questionario TFA, solo 10 persone rispondono di avere difficoltà, ma nella domanda con risposta aperta rispondono in 105. Questa incongruenza è presente anche nelle risposte al questionario di FSS, ma con una discrepanza numerica minore. Se si vanno ad analizzare le risposte aperte si nota come per i FSS rispondono 196 persone riportando le seguenti categorie di difficoltà: Difficoltà nell'individuare i processi cognitivi; L'inesperienza e mancanza di formazione specifica; Mancanza di tempo; Difficoltà nel rendere partecipi gli studenti; Nessuna difficoltà. Si osserva che emerge la non conoscenza dei processi cognitivi che sottendono gli apprendimenti, in quanto quasi nessuno li cita nelle risposte. Mentre, per il questionario TFA rispondono 105 persone riportando le seguenti categorie di difficoltà: Mancanza di esperienza da parte del docente; Difficoltà nel calibrare gli obiettivi; Scarsa collaborazione con i colleghi; Attività troppo difficili per alcuni studenti; Mancanza di tempo; Nessuna difficoltà. In entrambe le rilevazioni, FSS e TFA, emergono inesperienza dei docenti e mancanza di tempo.
<i>M-Proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti</i>	Per quanto riguarda le risposte relative allo svolgimento, il 24% dei corsisti del percorso FSS dichiara una volta al mese e il 21% tutti i giorni. Il totale delle risposte è 451. Sullo stesso <i>item</i> il 45% dei corsisti del TFA dichiara tutti i giorni e il 15% una volta a settimana e una volta al mese. Il totale delle risposte è 252. Per la risposta riguardante l'efficacia il 47% dei corsisti FSS si sente parzialmente efficace e il 42% pienamente efficace, 58 si sentono in difficoltà su 501 risposte totali. Invece, il 64% dei corsisti del TFA si sente pienamente efficace, il 34% parzialmente efficace e solo 12 persone si sentono in difficoltà su 461 risposte. Il dato

	dell'efficacia è più incongruente nelle risposte ottenute dai corsisti TFA, 252 persone dichiarano di svolgere, ma 449 (461-12) si sentono molto o parzialmente efficaci, ossia che si sentono in grado di svolgere, ma non lo fanno. Questa incongruenza si riscontra anche per il questionario dei FSS, ma con discrepanze numeriche inferiori. Inoltre, nel questionario TFA solo 12 persone rispondono di avere difficoltà, ma alla domanda con risposta aperta rispondono in 77. Questa incongruenza è presente anche nelle risposte al questionario FSS, ma con una discrepanza numerica minore. Se si vanno ad analizzare le risposte aperte si nota come per il FSS rispondano 147 persone, riportando le seguenti categorie di difficoltà: Difficoltà organizzative (tempo, collaborazione colleghi); Inesperienza; Scarsa formazione sul tema; Difficoltà ad approcciare con gli studenti; Difficoltà nello stimolare gli studenti; Classi troppo eterogenee; Nessun problema. Mentre per il questionario TFA rispondono 77 persone riportando le seguenti categorie di difficoltà: Difficoltà a delineare le capacità cognitive da potenziare; Mancanza di esperienza da parte del docente; Mancanza tempo; Eterogeneità delle classi; Nessuna difficoltà. Infine, per entrambi i questionari i sottocampioni emergono classi troppo eterogenee e inesperienza dei docenti.
<i>-Proporre attività specifiche per migliorare le capacità emotivo-relazionali degli studenti</i>	Per quanto riguarda le risposte relative allo svolgimento, il 23% dei corsisti del percorso FSS dichiara una volta al mese e il 22% tutti i giorni. Il totale delle risposte è 448. Sullo stesso <i>item</i> il 43% dei corsisti del TFA dichiara tutti i giorni e il 18% una volta a settimana; il totale delle risposte è 254. Per la risposta riguardante l'efficacia, il 47% dei corsisti FSS si sente parzialmente efficace e il 42% pienamente efficace, 58 si sentono in difficoltà su 501 risposte totali. Invece il 71% dei corsisti del TFA si sente pienamente efficace, il 28% parzialmente efficace e solo 7 persone si sentono in difficoltà su 465 risposte. Il dato dell'efficacia è più incongruente nelle risposte ottenute dai corsisti TFA, 254 persone dichiarano di svolgere, ma 458 (465-7) si sentono molto o parzialmente efficaci, a significare che si sentono in grado di svolgere, ma non lo fanno.

	Questa incongruenza si riscontra anche per il questionario FSS, ma con discrepanze numeriche inferiori. Inoltre, nel questionario TFA, solo 7 persone rispondono di avere difficoltà, ma alla domanda con risposta aperta rispondono in 77. Questa incongruenza è presente anche nelle risposte al questionario FSS, ma con una discrepanza numerica minore. Se si vanno ad analizzare le risposte aperte si nota come per il sottogruppo FSS risponda 147 persone riportino le seguenti categorie di difficoltà: Difficoltà organizzative (tempo, collaborazione colleghi); Inesperienza; Scarsa formazione sul tema; Difficoltà ad approcciare con gli studenti; Difficoltà nello stimolare gli studenti; Classi troppo eterogenee; Nessun problema. Mentre per il questionario TFA rispondono 77 persone riportando le seguenti categorie di difficoltà: Difficoltà a esporsi da parte degli studenti; Mancanza di esperienza da parte del docente; Scarsa gestione delle emozioni dei docenti nei confronti degli studenti; Gestione del tempo rispetto alla didattica; Nessuna difficoltà. Infine, per entrambi i sottogruppi emergono difficoltà organizzativa e inesperienza dei docenti.
<i>Y-Proporre attività specifiche per valutare i processi cognitivi messi in atto dagli allievi all'atto di acquisire i contenuti di apprendimento</i>	Per quanto riguarda le risposte relative allo svolgimento, il 31% dei corsisti del percorso FSS dichiara una volta al mese e il 16% una volta a settimana; il totale delle risposte è 437. Sullo stesso <i>item</i> il 24% dei corsisti del TFA dichiara una volta al mese e il 18% una volta a settimana con un totale di risposte pari a 247. Per la risposta riguardante l'efficacia il 45% dei corsisti FSS si sente parzialmente efficace e il 39% pienamente efficace, 72 si sentono in difficoltà su 449 risposte totali. Invece, il 55% dei corsisti del TFA si sente pienamente efficace, il 40% parzialmente efficace e solo 19 persone si sentono in difficoltà su 438 risposte. Il dato dell'efficacia è più incongruente nelle risposte ottenute dai corsisti TFA: 247 persone dichiarano di svolgere, ma 419 si sentono molto o parzialmente efficaci, a significare che si sentono in grado di svolgere, ma non lo fanno. Questa incongruenza si riscontra anche per il sottogruppo FSS, ma con discrepanze numeriche inferiori. Inoltre, per il sottogruppo TFA solo 19 persone rispondono di avere difficoltà, ma alla domanda con risposta aperta rispondono in 65. Questa incongruenza è presente anche nelle risposte al

	questionario FSS, ma con una discrepanza numerica minore. Analizzando le risposte aperte si nota come il gruppo FSS risponda 89 persone, riportando le seguenti categorie di difficoltà: Inesperienza; Mancanza di tempo; Difficoltà ad individuare i processi cognitivi; Nessun problema. Mentre, per il questionario TFA rispondono 65 persone riportando le seguenti categorie di difficoltà: Mancanza di esperienza da parte del docente; Disinteresse e scarsa motivazione dello studente; Mancanza di tempo; Attività troppo complesse per gli studenti; Difficoltà nel definire i processi cognitivi; Nessuna difficoltà. Infine, per entrambi i sottogruppi emergono: inesperienza dei docenti e mancanza di tempo e difficoltà ad individuare i processi cognitivi.
<i>S-Proporre prove in itinere pensate per la valutazione degli allievi</i>	Per quanto riguarda le risposte relative allo svolgimento, il 43% dei corsisti del percorso FSS dichiara una volta al mese; il totale delle risposte è 447. Sullo stesso <i>item</i> il 35% dei corsisti del TFA dichiara una volta a settimana; il totale delle risposte è 251. Per l'efficacia, il 56% dei corsisti FSS si sente pienamente efficace e il 37% parzialmente efficace; 102 su 489 totali si sentono in difficoltà. Invece, il 66% dei corsisti del TFA si sente pienamente efficace, il 32% parzialmente efficace e solo 12 persone si sentono in difficoltà su 450 risposte. Il dato dell'efficacia è più incongruente nelle risposte ottenute dai corsisti TFA: 251 persone dichiarano di svolgere, ma 438 (450-12) si sentono molto o parzialmente efficaci, a significare che si sentono in grado di svolgerlo, ma non lo fanno. Questa incongruenza si riscontra anche per il questionario FSS, ma con discrepanze numeriche inferiori. Inoltre, nel gruppo TFA, solo 12 persone rispondono di avere difficoltà, ma nella domanda con risposta aperta rispondono in 71. Questa incongruenza è presente anche nelle risposte al questionario FSS, ma con una discrepanza numerica minore. Analizzando le risposte aperte si nota come per il gruppo FSS rispondano 102 persone riportando le

	seguenti categorie di difficoltà: Inesperienza da parte del docente; Prove percepite come scarsamente importanti da parte degli studenti (mancanza del voto); Mancanza tempo; Difficoltà nella progettazione e organizzazione; Nessuna difficoltà. Mentre, per il gruppo TFA rispondono 71 persone riportando le seguenti categorie di difficoltà: Mancanza di esperienza da parte del docente; Coerenza prove con obiettivi; Gestione ansia-stress negli studenti; Scarsa collaborazione con i colleghi; Nessuna difficoltà. In entrambi i gruppi emergono: inesperienza dei docenti e difficoltà nella progettazione, definita con coerenza delle prove/obiettivi nelle risposte dei corsisti TFA.

Per quanto riguarda l'efficacia, nel gruppo FSS prevale il sentirsi parzialmente efficace in ogni *item*; nel medesimo si riscontra inoltre minore incongruenza per la domanda sulle difficoltà rispetto al gruppo TFA. In quest'ultimo, la percezione di efficacia risulta piena in tutti gli *item*.

Per entrambi i gruppi emerge, quale difficoltà costante in tutti gli *item*, l'inesperienza da parte dei docenti. Occorre sottolineare che gli insegnanti, in alcuni casi, non hanno ancora avuto modo di affrontare l'esperienza dell'insegnamento oppure hanno avuto solo brevi incarichi di supplenza. L'elemento "mancanza di tempo", che si manifesta come difficoltà ricorrente, fa sorgere l'interrogativo che ciò rappresenti un falso problema, posto forse per giustificare la non applicazione di strategie o messa in atto di attività.

Un ulteriore elemento, che a volte traspare dall'esame delle espressioni verbali utilizzate nelle risposte alle domande aperte degli iscritti FSS, ma che andrebbe approfondito con un'indagine specifica che ne renda possibile la conferma o disconferma, è costituito dalla presenza di una certa *vena polemica* con l'attribuzione di maggiori responsabilità agli studenti. Si potrebbe ipotizzare che, questi docenti, rispetto ai corsisti TFA, avendo più esperienza con classi numerose manifestino maggiore frustrazione dovuta alla gestione degli alunni e dalle difficoltà relazionali.

Tali questioni restano dunque aperte a possibili successivi approfondimenti.

6. Conclusioni

Il presente contributo si è posto come obiettivo quello di indagare le concezioni e le pratiche di valutazione formativa e pratiche didattiche inclusive degli insegnanti in formazione nei *Corsi di specializzazione per il sostegno organizzati dal Dipartimento di Scienze della formazione, dell'Università degli studi Catania e dei Percorsi abilitanti di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria DPCM 4/8/23*, utilizzando come dispositivo della ricerca il Questionario di autoanalisi delle pratiche didattiche come strumento di rilevazione.

L'analisi del *framework* teorico di riferimento ha evidenziato come la valutazione, lungi dall'essere considerata solo come un mero dispositivo di misurazione degli apprendimenti, si configura oggi come un processo complesso e dinamico,

intrinsecamente legato alla personalizzazione dell'apprendimento, allo sviluppo di competenze trasversali e al potenziamento delle risorse cognitive che ciascuno studente o studentessa possiede.

L'analisi dei dati, vista la composizione differente in particolare alla variabile dell'esperienza di insegnamento, è stata condotta individualmente per ogni sottocampione ed è stata, in seguito, oggetto di comparazione tra i due. Emerge, per il gruppo *Percorsi abilitanti di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria Telematica eCampus*, una frequenza di “una volta al mese” sulle pratiche didattiche e valutative indagate, corrispondente al valore centrale della scala di valutazione. Invece, nei *Corsi di specializzazione per il sostegno organizzati dell'Università degli studi Catania*, oltre a questa categoria, viene indicata anche quella “tutti i giorni”, corrispondente al valore estremo superiore della scala. In ambedue i gruppi la dispersione dei dati rispetto al valore medio è elevata. Rispetto alla percezione di autoefficacia, rilevata dal questionario, sulle varie pratiche adottate, nel primo gruppo prevale il sentirsi parzialmente efficace, mentre nel secondo si rileva un'elevata percezione di autoefficacia.

Da una comparazione tra questo dato e la domanda sulle difficoltà riscontrate si osserva però una certa incongruenza in tutti in entrambi i gruppi, maggiore in quella del TFA.

Questa divergenza può essere collegata alla minore esperienza di insegnamento dei corsisti del TFA, che non hanno avuto modo di sperimentarsi in modo adeguato nella pratica didattica. Tra le difficoltà presentate emergono in entrambe i gruppi: classi troppo eterogenee, inesperienza dei docenti, difficoltà organizzative, mancanza di tempo, difficoltà ad individuare i processi cognitivi, difficoltà nella progettazione. Considerata la rilevanza delle capacità di progettazione curricolare, strettamente connesse con l'individuazione dei processi cognitivi sottesi alla mobilitazione dei contenuti, come messo in luce dal questionario, si ritiene importante il considerare tale aspetto una necessaria componente da implementare nella formazione degli insegnanti.

I dati raccolti attraverso il questionario, pur nella parzialità del campione e degli *item* presi in considerazione per questo contributo, consentono di rilevare punti di forza e aree di miglioramento nelle competenze valutative e nelle pratiche didattiche degli insegnanti in formazione. Emergono, da un lato, atteggiamenti positivi verso una didattica maggiormente inclusiva e verso un uso della valutazione orientata allo sviluppo dell'apprendimento e delle capacità cognitive-relazionali; dall'altro persistono difficoltà nel tradurre tali concezioni in prassi consolidate, soprattutto nella gestione degli obiettivi di apprendimento e nella valutazione formativa.

In prospettiva, sarà utile approfondire la ricerca attraverso campioni più ampi e diversificati, integrando con metodologie qualitative (*focus group*, osservazioni classe, interviste) al fine di comprendere in profondità i processi decisionali e le convinzioni che guidano le pratiche didattiche e valutative. Allo stesso tempo, appare opportuno poter sperimentare modelli di formazione mirati all'applicazione sistematica di strumenti valutativi autentici e inclusivi, sostenendo i docenti nello sviluppo di un approccio maggiormente riflessivo e critico della propria professionalità.

In conclusione, la sfida per i sistemi educativi non è soltanto quella di introdurre tecniche innovative di valutazione, ma di promuovere una cultura professionale che riconosca una valutazione formativa autentica come leva per realizzare un'educazione equa, democratica e di qualità per tutti gli studenti.

Riferimenti Bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Trento: Edizioni Erickson.
- Black, P., Harrison, Lee, C., Marshall, C., William, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. London: Open university Press.
- Boniauti, G., Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete*. Roma: Carocci Editore.
- Boninelli, M.L., Piacenza, S. (2025). La valutazione formativa inclusiva e l'Universal Design for Learning: verso un sistema educativo equo e accessibile. In *Educrazia Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche*, vol.1 pp.36-46.
- Boninelli, M.L., (2024). Inclusive assessment? A possible approach. Developing inclusive evaluation through unconventional evaluation approaches; *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*. Anno 8, V 1. Edizioni Universitarie Romane.
- Borkowski, J. G., (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-146.
- Calvani, A., Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Peru, A., Pellegrini, M., & Di Martino, V. (2023). *Potenziare logica e problem solving*. Roma: Carocci
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson W. (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. London: Routledge.
- Carless, D. (2015). *Exploring learning-oriented assessment processes*. Higher Education, 69(6): 963-976. DOI:10.1007/S10734-014-9816-Z.
- Carless, D. & Winstone, N. (2020). *Teacher Feedback: a roadmap to student success*. London: Routledge.
- Coe, R. (1999). *A manifesto for evidence-based education*. <http://www.cem.org/evidence-based-education/manifesto-for-evidence-based-education>.
- Coggi, C., & Ricciardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricciardi, P. (2020). *La valutazione autentica e formativa. Strategie, strumenti e prospettive*. Roma: Carocci
- Coggi, C. & Trinchero, R. (2022). *La ricerca educativa. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189, 1-13.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress. Da <https://eric.ed.gov/?id=ED535859>.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. <http://www.jstor.org/stable/3122195>.
- Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1-24.
- Dipace, A. (2019). *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. In *Università, didattica, valutazione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

- Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area>.
- Feuerstein, R. Feuerstein, S., Falik, L.H., & Rand, Y. A. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Edizioni Erickson.
- Fiorella, L., & Mayer, R. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Da <https://eric.ed.gov/?id=ED521228>.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. K. (2003). The prevention of emotional and behavioral disorders in school-aged children: A review of the literature. *Prevention & Treatment*, 6(1), 1-62.
- Goussot, A., & Zucchi, R. (2015). *La pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*. Firenze: Le Monnier Università.
- Grión, V., Restiglian, E. and Aquario, D. (2021). *Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria*. Nuova Secondaria Ricerca, 7: 82-100.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 4(2), 89-98.
- Hadji, C. (2021). *La valutazione dal volto umano*. Milano: FrancoAngeli.
- Hargreaves, H. D. (2007). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17), London: Open University Sage Publications.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Hughes, G., Smith, H., & Cresse, B. (2015). Not seeing the word for the trees: developing a feedback analysis tool to explore students' engagement with feedback. *In teaching in higher education*, 20 (5), pp. 5345-548.
- Ianes, D. (1996). *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*. Trento: Edizioni Erickson.
- Kopciowski, J. (2020). *Il metodo Feuerstein*. Brescia: Scholé.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (VA): ASCD.
- Marzano, M. (2023). *Il feedback come motore di apprendimento: strategie, strumenti e pratiche efficaci*. Milano: Laterza
- Mitchell, D. (2018). *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Mulè, P & Gulisano, D. (a cura di). (2024). *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Roma: Studium Editore
- Mulè, P. (2022). La corresponsabilità educativa scuola-famiglia. In Mulè P. & Fabiano, A. (a cura di) *La Promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo*, pp.9-29. Lecce: Pensa Multimedia
- Mulè, P. (2021). *L'inclusione formativa e sociale per una scuola di tutti e di ciascuno*. Educrazia, 2 (1) pp.1-18.

- Mulè, P. De Luca, C. (2020). *L'insegnante tra progetto culturale, azione didattica e qualità della formazione*. In De Luca C., Mulè P., & Notti, A.M. *Insieme si può*. Milano: Armando Editore.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective Teaching: Evidence and Practice (3rd ed.)*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), pp. 231-256.
- Nicol, D. & Grion, V. (2021). Peer feedback in learning. In S. Merry, M. Price, D. Carless & Taras M. (Eds), *Reconciling formative and summative assessment*, pp. 82-94 Londra: Routledge.
- Notti, A.M., (2017). La Funzione educativa della valutazione in *Giornale Italiano della ricerca educativa*, X (18) pp.9-12. Roma: Società Italiana di Ricerca Didattica.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). 4Rs: *Social and emotional learning in schools. The Future of Children*, 26(1), 99-119.
- OCSE (2025) <https://www.oecd.org/en/publications.html>
- Organizzazione Mondiale della Sanità OMS (2007). *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1217167). Frontiers Media SA.
- Perla, L., Agra, L., & Vinci, F. (a cura di) (2024). *Formare il futuro. Prospettive per la scuola e la formazione in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- Piacenza, S. (2023). *La valutazione che cambia: una valutazione dinamica per il cambiamento evolutivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Piacenza, S., & Mignone M.T. (2024). *Lo specchio generoso. Il metodo Bright Start e le sue sperimentazioni in Italia e all'estero*. Milano: FrancoAngeli.
- Piacenza, S., & Trincherò, R. (2022). Inside the school. A survey on teaching and evaluation practices and on the training needs of teachers. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(2), pp.19–33.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington: Economic Policy Institute.
- Rolland, V. (2022). *La motivazione ad apprendere in ambito scolastico*. Roma: Editoriale Anicia.
- Sambell K. (2013). *Engaging students through assessment*. In E. Dunne & D. Owen (Eds.), *The student engagement handbook: Practice in Higher Education* (pp. 379-396). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Sambell K., McDowell L., & Montgomery C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Oxon: Routledge
- Sklad, M., Diekstra, R. F. W., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based social and emotional programs: A meta-analysis of randomized con-trolled trials. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(3), 1-23.
- Slavin, R. E. (2004). *Education research can and must address «What works» questions*. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28.
- Stronge, J. H., Ward T. J. & Grant L. W. (2011). *What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement*. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Stronge, J. H., Grant, L. W. & Xu X. (2015). Teacher Behaviours and Student Outcomes. *Wright J. D., International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. Amsterdam: Elsevier, 44-50.

- Stronge, J. H (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68 (3) pp. 2549-76.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli
- Trincherò, R. (2015). JsStat (versione 2.01). Software per l'analisi quantitativa dei dati, Università degli studi di Torino.
<https://www.far.unito.it/trincherò/jsstat/jsstat.htm>
- Trincherò, R. (2022). *Penso dunque imparo. Guida al potenziamento cognitivo*. Milano: Pearson.
- Trincherò, R. (2023). Oltre il “fai da te”. Formare alle evidenze per migliorare l'agire didattico degli insegnanti. *RicercaAzione*, 15(1), 45-60.
- Trincherò, R. (2024). *Didattica orientativa. Costruire interessi e life skills attraverso le discipline*. Torino: Sanoma.
- Unesco (2016). Education for people and planet: creating sustainable futures for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246230>.
- Vygotskij, L. (1999). The Psychology of the Actor's Creative Work. In Collected Works, Vol VI, *Scientific Legacy*. New York: Kluwer Plenum.
- Vivanet, G. (2013). Evidence based education: un quadro storico. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2).
<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13255>.
- Wiggins, G., (1990) The Case for Authentic Assessment, *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 2(1): 2. doi: <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>.
- Zanniello, G. (2009). *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning. Metodologie di apprendimento cooperativo per una formazione universitaria personalizzata*. Lecce: PensaMultimedia.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). *The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success*. *Journal of Educational & Psycho-logical Consultation*, 17(2/3), 191–210.

Esplorare l'inclusione con i docenti in form-azione. Pratiche performative e di ricerca

Exploring Inclusion with Teachers in Form-Action. Performative and Research Practices

Philipp Botes¹

¹ Università Roma Tre, philipp.botes@uniroma3.it

Correspondence: philipp.botes@uniroma3.it

Abstract: La didattica inclusiva si configura come un approccio fondato sui principi di equità e personalizzazione, orientato alla valorizzazione delle specificità di ognuno e alla risposta sistematica ai Bisogni Educativi Speciali, mediante l'adozione di strategie flessibili, partecipative, capaci di superare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Il contributo presenta una ricerca condotta nell'anno accademico 2024/25 su un campione di 451 futuri docenti iscritti ai corsi di specializzazione per il sostegno, volta a esplorare l'efficacia delle metodologie performative – in particolare quelle *drama-based* – quali strumenti utili per la progettazione di una didattica inclusiva, nella formazione iniziale degli insegnanti. Ispirata al paradigma della ricerca-formazione, l'indagine ha integrato fasi di progettazione, sperimentazione e riflessione critica, con l'obiettivo di trasformare i saperi teorici in competenze operative e relazionali. Le attività laboratoriali di matrice teatrale, hanno favorito lo sviluppo di competenze trasversali, quali l'empatia, l'ascolto attivo, la creatività e la gestione della complessità, evidenziando il potenziale trasformativo delle metodologie attive nella costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi. I risultati preliminari suggeriscono come l'integrazione di tali pratiche nel percorso formativo dei futuri insegnanti possa costituire una leva strategica per innovare la didattica in chiave inclusiva, sviluppare professionalità maggiormente consapevoli, riflessive ed efficaci nella presa in carico delle specificità degli studenti.

Abstract: Inclusive education constitutes an approach grounded in the principles of equity and personalization, aimed at valuing individual specificities and systematically addressing Special Educational Needs through the adoption of flexible, participatory strategies capable of overcoming barriers to learning and participation. This paper presents a research conducted during the 2024/25 academic year on a sample of 451 prospective teachers enrolled in specialization courses for support teaching, aimed at exploring the effectiveness of performative methodologies – particularly drama-based approaches – as useful tools for designing inclusive teaching practices within initial teacher education. Inspired by the research-training paradigm, the study integrated phases of design, implementation, and critical reflection, with the goal of transforming theoretical knowledge into operational and relational competencies.

The drama-based workshop activities fostered the development of transversal skills such as empathy, active listening, creativity, and the ability to manage complexity, highlighting the transformative potential of active methodologies in constructing inclusive learning environments. Preliminary findings suggest that integrating such practices into teacher training pathways may serve as a strategic lever for innovating pedagogy from an inclusive perspective, and for cultivating more aware, reflective, and effective professional identities capable of addressing students' diverse educational needs.

Parole chiave: inclusione; formazione docente; pratiche performative; drammapedagogia.

Keywords: inclusion; teacher training; performative practices; drama pedagogy.

1. Quadro teorico di riferimento

La didattica inclusiva rappresenta un paradigma educativo volto a garantire l'accesso, la partecipazione e il successo formativo di tutti gli allievi, valorizzando le diversità come risorsa e superando ogni forma di discriminazione o esclusione (De Angelis, 2022). In tale prospettiva, il costrutto di Bisogno Educativo Speciale (BES), introdotto in Italia formalmente dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, amplia l'orizzonte della disabilità, includendo situazioni di svantaggio personale, sociale e culturale che richiedono interventi didattici personalizzati e flessibili (MIUR, 2012). Il principio della centralità dello studente e l'attenzione alla personalizzazione dei percorsi formativi, dunque, costituiscono cardini imprescindibili della pedagogia inclusiva contemporanea (D'Alonzo et al., 2024).

Nell'ottica di una scuola orientata all'inclusione, l'innovazione didattica assume un ruolo strategico, proponendo la trasformazione dei modelli trasmissivi tradizionali attraverso l'adozione di metodologie attive, partecipative e cooperative (Rizzo & Traversetti, 2024). Tali pratiche innovative si fondano su approcci teorici quali l'apprendimento esperienziale, il *cooperative learning* e il dispositivo narrativo, e favoriscono lo sviluppo di competenze – cognitive, metacognitive, socio-emotive – da enfatizzare nei percorsi formativi rivolti ai futuri insegnanti. In particolare, tale formazione necessita di azioni capaci di coniugare i saperi teorici, la sperimentazione pratica e la riflessività critica, con lo scopo di sviluppare una professionalità fondata sulla capacità di gestione della complessità, sulla progettazione educativa flessibile e sull'adozione di strategie differenziate (Bocci et al., 2023; Calvani et al., 2017).

A supporto di tali esigenze formative, risultano particolarmente rilevanti i modelli sistemici di progettazione inclusiva, tra cui l'*Universal Design for Learning* (UDL), che promuove la creazione di ambienti di apprendimento accessibili e adattabili alle diverse esigenze dei discenti sin dalle prime fasi di progettazione degli stessi (CAST, 2006). Secondo questa prospettiva, l'ambiente si configura come l'insieme di tutti i dispositivi materiali e immateriali che non si limitano all'eliminazione delle barriere architettoniche, ma sono in grado di rispondere alle specificità di ciascun allievo e valorizzare le diversità (De Angelis, 2025). L'efficacia di tali dimensioni, tuttavia, dipende dalla capacità degli insegnanti di adottare un approccio dinamico, riflessivo e relazionale, fondato sull'osservazione sistematica, sull'adattamento situazionale e sull'interazione empatica.

Sulla base di tali presupposti, nell'ambito delle pratiche performative, gli approcci *drama-based* (Even & Schewe, 2016) rappresentano strumenti particolarmente efficaci nella formazione dei futuri docenti (Dawson et al., 2011; Raphael et al., 2022). Con il termine anglosassone *drama* si fa riferimento all'utilizzo del linguaggio e della pratica teatrale orientati non tanto alla rappresentazione di una *performance* a un pubblico, bensì alla valorizzazione della qualità interna, al processo e all'esperienza compiuta tramite la sperimentazione in prima persona di specifiche attività. Nell'alveo di questo paradigma, l'approccio drammapedagogico (Botes, 2023; Sambanis, 2013; Schewe, 1993) applicato ai contesti educativi e formativi consente di co-costruire il sapere a partire dai bisogni e dai contenuti legati

alla quotidianità e alla realtà, mediante le relazioni interpersonali, caratterizzate da presenza attiva, coinvolgimento corporeo-emozionale, fiducia ed entusiasmo (Even, 2020). Tale approccio promuove nei docenti competenze trasversali fondamentali, quali l'empatia, l'ascolto attivo, la creatività e la capacità di gestione delle dinamiche di gruppo. Come sottolinea O'Toole (1992), il *drama* in educazione non è finalizzato alla *performance* artistica, ma si configura come una forma attiva di conoscenza che permette agli insegnanti di comprendere se stessi, gli altri e i contesti in cui operano. Allo stesso modo, Bolton (1984) evidenzia come il *drama* favorisca l'esplorazione del significato e dell'esperienza umana attraverso la finzione, offrendo uno spazio sicuro per riflettere sulle scelte pedagogiche e sui valori professionali. Mediante la simulazione, la narrazione e l'improvvisazione, il linguaggio teatrale consente ai partecipanti di riflettere collettivamente sulle pratiche educative, formulare ipotesi e sviluppare strategie inclusive in un ambiente protetto e creativo (Raphael et al., 2022).

In un contesto formativo spesso dominato da modelli trasmissivi, l'approccio drammapedagogico permette di sperimentare la complessità della pratica educativa in modo originale, emotivamente coinvolgente e professionalmente formativo (Heathcote, 2009; Neelands, 2004), non limitandosi a fornire strumenti tecnici, ma promuovendo un cambiamento paradigmatico nella concezione dell'insegnamento, inteso come processo dialogico e trasformativo (Bonaiuti, 2016).

2. Background della ricerca

Nel corso dell'anno accademico 2023/24 è stata condotta un'indagine esplorativa con un gruppo di studenti dei corsi di specializzazione per il sostegno, il cui obiettivo è stato di esplorare le rappresentazioni del costrutto di presenza nei contesti di istruzione (Botes, 2024). La presenza e la partecipazione costituiscono condizioni necessarie per la creazione della relazione di aiuto, risultando pertanto imprescindibili per i professionisti della formazione (Gaspari, 2020). In uno scenario sempre più ibrido, in cui reale e virtuale si integrano, diviene prioritario ripensare le strategie didattiche alla luce della dimensione della presenza, al fine di ottimizzare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento (Del Valle, 2024). Tale costrutto deve innanzitutto declinarsi nel modo di essere e di porsi del docente, nella costruzione di un clima di fiducia, nella promozione del confronto e nell'integrazione tra teoria e pratica disciplinare, che rappresentano degli elementi chiave per favorire l'*engagement* e il senso di comunità (Hogan, 2023; Kornelsen, 2006).

Dall'indagine esplorativa condotta con i futuri insegnanti specializzati è emerso come il termine "presenza" venga associato alla partecipazione, all'ascolto, alla vicinanza, all'attenzione con i propri alunni. Nello specifico, dall'analisi qualitativa delle risposte si evince come tale costrutto venga declinato secondo tre dimensioni interdipendenti. In primo luogo il ruolo dello studente: la presenza non si esaurisce soltanto nel partecipare fisicamente alle lezioni, ma comprende il supporto individualizzato e l'accompagnamento nel percorso di apprendimento, elementi che ne potenziano il coinvolgimento cognitivo ed emotivo. In secondo luogo, la relazione docente-studente, intesa come spazio di dialogo, ascolto reciproco e partecipazione attiva, focalizza l'attenzione non unicamente sulle dinamiche tra pari, ma soprattutto sul vincolo pedagogico che si instaura tra insegnante e allievo, fulcro dell'efficacia educativa. Infine, la dimensione corporea che, pur riconoscendo l'importanza della presenza fisica in aula, sottolinea in particolar modo il valore dell'impegno attivo all'interno del

gruppo: un orientamento condiviso verso obiettivi comuni che promuove coesione e senso di comunità.

In tale prospettiva, ad esempio, la co-presenza in aula di insegnanti curricolari e specializzati diviene preziosa per sperimentare forme di *co-teaching*, gruppi di livello, *cooperative learning*, con evidenti ripercussioni sia da un punto di vista didattico che inclusivo. Ma per fare ciò, come emerge dalle voci dei futuri docenti, è necessario promuovere occasioni formative specifiche che prevedano un coinvolgimento olistico della persona, attraverso specifiche metodologie esperienziali, pratiche e immersive.

3. L'indagine nella formazione dei docenti

I percorsi formativi rivolti agli insegnanti – sia nel percorso di formazione iniziale sia nell'aggiornamento in servizio – sono tradizionalmente orientati verso l'analisi empirica delle teorie pedagogico-didattiche, a scapito della pratica operativa e della riflessione metacognitiva sul processo di insegnamento, vero e proprio nucleo critico dell'azione professionale (Dettori & Botes, 2023). Diviene dunque fondamentale includere in tali percorsi, in modo più sistematico e strutturato, modalità laboratoriali, tali da consentire un "apprendimento in situazione" della professione docente attraverso strategie mirate (simulazioni, drammatizzazioni, *reflection in e on action*), capaci di generare contesti in cui esplorare le dinamiche relazionali e la dimensione della presenza, nonché di confrontarsi con l'imprevedibilità intrinseca ai processi di apprendimento (Even, 2020).

A partire da tali premesse e dai risultati emersi dall'indagine esplorativa presentata nel paragrafo precedente (2. *Background della ricerca*), nell'anno accademico 2024/25 è stata condotta una ricerca nell'ambito della formazione di 451 futuri insegnanti, iscritti ai percorsi di specializzazione sul sostegno delle università di Sassari e Roma Tre.

L'indagine si ispira al modello della ricerca-formazione, quale paradigma integrato in grado di coniugare la generazione sistematica di conoscenza e lo sviluppo professionale dei partecipanti tramite fasi di progettazione, raccolta dati, analisi e meta-riflessione (Cochran-Smith & Lytle, 2015). Questo approccio, affine alla *research-action*, promuove la co-costruzione di interventi didattici contestualizzati, favorisce l'acquisizione di competenze metodologiche e di pensiero critico, grazie al coinvolgimento attivo degli insegnanti-ricercatori nella definizione e verifica delle pratiche (Nigris et al., 2020). Non è possibile inquadrare l'indagine qui presentata come una ricerca-formazione *tout court*, poiché, come si vedrà successivamente, molteplici sono i limiti, come ad esempio il campione, la durata della formazione, la sperimentazione didattica, il monitoraggio sul cambiamento. Ciò nonostante, la ricerca-formazione diventa un modello di riferimento per l'indagine in quanto ingloba azione e riflessione sulla pratica, coinvolge mente ed emozioni, promuove processi attivi e trasformativi orientati al miglioramento dell'intero sistema (Dodman, 2025).

Declinato nella dimensione della scuola inclusiva, tale approccio assume un ruolo strategico nella preparazione dei futuri insegnanti di sostegno, offrendo laboratori esperienziali performativi basati su simulazioni, drammatizzazioni e *debriefing* riflessivo per esplorare le dinamiche relazionali, la presenza e l'imprevedibilità dei processi di apprendimento (Candy, 2020).

La ricerca si è posta due principali macro obiettivi, entrambi orientati a innovare i percorsi di formazione dei futuri docenti in chiave inclusiva. Il primo obiettivo è stato quello di superare gli approcci tradizionali attraverso la sperimentazione di metodologie performative come strumento

pedagogico-didattico, al fine di favorire la presenza, il coinvolgimento corporeo, emotivo e la riflessione critica. Il secondo obiettivo ha riguardato la promozione di un apprendimento esperienziale, attraverso la simulazione di scenari educativi legati alla disabilità e ai BES, in grado di trasformare il sapere teorico in competenze pratiche e relazionali, avvicinando i futuri insegnanti in modo diretto e consapevole alla complessità dei contesti educativi inclusivi.

3.1. La prima fase

Il percorso di ricerca-formazione ha preso avvio con una prima fase rivolta alla sperimentazione delle *performing art*, in particolar modo degli approcci denominati nella letteratura scientifica internazionale *drama-based* (Even & Schewe, 2016), che utilizzano il linguaggio teatrale non finalizzato alla rappresentazione scenica di un testo, bensì quale metodologia che accompagna un articolato processo a servizio della didattica e dell'apprendimento e, dunque, possono risultare particolarmente efficaci nei percorsi di formazione.

Nello specifico è stato condotto un laboratorio di quattro ore, che ha previsto la simulazione di scenari reali in cui i futuri docenti, grazie al mediatore teatrale, nella dimensione del *come se*, hanno vissuto elementi caratterizzanti la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali. Le attività mutate dalla pratica teatrale, infatti, rappresentano a tutti gli effetti dei dispositivi adatti per operare con i BES nei contesti inclusivi, si basano sull'importanza del corpo, della comunicazione, delle relazioni e delle interazioni, assumono come centrale il ruolo degli allievi e degli insegnanti per la creazione e la condivisione di esperienze, trasformando il sapere teorico in un sapere pratico (Bailey, 2021; De Angelis & Botes, 2016).

Attraverso l'approccio drammapedagogico sono state sperimentate differenti modalità di utilizzo del corpo, delle emozioni e della voce all'interno di scenari reali. Il laboratorio ha permesso di esperire l'importanza delle competenze relazionali, riflessive e trasversali ai saperi mettendosi in gioco in prima persona, elemento chiave per il (futuro) docente. La struttura degli incontri ha seguito la tripartizione tipica della drammapedagogia (Sambanis, 2013), con una prima parte di sensibilizzazione – utile per la riattivazione corporea e la creazione dell'ambiente protetto –, una centrale in cui viene affrontato il cuore dell'incontro, e una conclusiva destinata alla riflessione e alla condivisione. Le tecniche utilizzate sono state il *role play*, il mimo, le voci separate, il quadro vivente, utili per simulare scenari, riflettere sulle modalità più efficaci per affrontare situazioni problematiche, acquisire consapevolezza delle dinamiche interpersonali e di gruppo, avere una visione maggiormente consapevole del proprio ruolo educativo.

Al termine della formazione esperienziale è stato somministrato un questionario con l'intento di perseguire un duplice scopo. Da un lato, attraverso questo strumento è stato possibile riflettere sul processo di apprendimento svolto e sul vissuto personale, dall'altro si è cercato di comprendere il gradimento relativo alle specifiche caratteristiche e ai contenuti dell'esperienza.

3.2. La seconda fase

Il passaggio dalla fase 1 alla fase 2 ha comportato una riduzione del campione, determinata da ragioni di natura didattica e organizzativa legate alla durata e alla struttura del percorso formativo. Dopo il laboratorio di formazione *drama-based* e la somministrazione del questionario, hanno partecipato alla seconda fase 118 studenti dell'università di Sassari i quali, suddivisi in piccoli gruppi, hanno progettato degli interventi

drammapedagogici orientati alla promozione di un ambiente di apprendimento inclusivo. L'intento è stato quello di incentivare lo sviluppo di comunità di pratica, favorire una progettazione interdisciplinare – considerata l'eterogeneità dei settori disciplinari dei partecipanti – declinando le tecniche apprese durante la formazione in azioni educativo-didattiche, con un'attenzione particolare all'inclusione. Un ambiente realmente inclusivo, infatti, va oltre la semplice rimozione delle barriere architettoniche, implica la costruzione di contesti formativi capaci di valorizzare la pluralità delle esperienze e di rispondere in modo adeguato alle specificità di ciascun discente. Affrontare tali complessità comporta un impegno costante nella sperimentazione e nell'adozione di strategie educative innovative, sostenuto da un approccio interdisciplinare e dalla circolazione di buone pratiche (De Angelis, 2025). È proprio l'interazione tra saperi diversi e il dialogo tra ambiti accademici ed educativi a costituire la base per il miglioramento delle pratiche consolidate e per l'emergere di soluzioni efficaci e originali.

In questa prospettiva, i gruppi di studenti in formazione hanno realizzato delle progettazioni che possono inserirsi nel Piano Educativo Individualizzato (PEI) dell'allievo con disabilità, nell'ambito di tutte e quattro le dimensioni (relazione, interazione, socializzazione; comunicazione e linguaggio; autonomia e orientamento; cognitiva, neuropsicologica, apprendimento) sia nella sezione *Interventi per l'alunno* che in quella relativa agli *Interventi sul percorso curricolare*, previste dai modelli unificati ai sensi del decreto interministeriale n. 153 del 1° agosto 2023. Attraverso le attività drammapedagogiche, ad alto potenziale inclusivo, viene offerta a tutto il gruppo classe una proposta educativo-didattica personalizzata e personalizzabile, collocata senza soluzione di continuità tra la programmazione curricolare e il PEI. Oggi più che mai, infatti, risulta fondamentale non interpretare il Piano Educativo Individualizzato come un mero adempimento burocratico, bensì come uno strumento di progettazione che orienti l'agire didattico nella più ampia e comune matrice di riferimento della programmazione di classe (Rizzo & Traversetti, 2024).

Al termine dei lavori, i gruppi hanno presentato in plenaria quanto prodotto e sperimentato con i colleghi le attività progettate.

3.3. La terza fase

La terza fase ha previsto la conduzione di un focus group con otto partecipanti alla seconda fase, resisi disponibili su base volontaria. Tale scelta metodologica si inserisce nell'impianto di ricerca al fine di raccogliere le riflessioni, le percezioni e i vissuti dei partecipanti in merito alle pratiche sperimentate e ai processi di apprendimento attivati (Mortari, 2007). Il focus group, largamente impiegato nelle indagini qualitative, infatti, consente di esplorare la complessità del contesto indagato, facendo emergere le motivazioni sottese a opinioni, concetti e vissuti espressi dai partecipanti. Attraverso il confronto dialogico e la dinamica interattiva del gruppo, è stato possibile raccogliere una rilevante quantità di informazioni, caratterizzate da una ricchezza qualitativa che integra e completa i dati precedentemente raccolti, contribuendo a una lettura più articolata e contestualizzata dei risultati della ricerca, favorendo l'emergere di criticità, elementi di valore e possibili traiettorie di sviluppo futuro (Lucisano & Salerni, 2022).

Il focus group, dunque, ha voluto indagare la qualità e l'utilità dell'intero processo, con uno sguardo particolare alla formazione, alla progettazione delle attività inclusive di matrice drammapedagogica in relazione alle azioni e alla possibile spendibilità delle stesse dai futuri docenti specializzati.

4. Focus sui risultati della prima fase

Per ragioni di spazio questa trattazione si concentra prevalentemente sull'analisi dei dati emersi dal questionario somministrato al termine della formazione performativa ed esperienziale (*prima fase*). Nel quadro della ricerca, volta altresì ad analizzare l'efficacia percepita della metodologia drammapedagogica, è stato costruito un questionario semi-strutturato finalizzato a raccogliere dati quanti-qualitativi sulle rappresentazioni e sui vissuti dei partecipanti coinvolti. La struttura dello strumento riflette un impianto teorico che integra le prospettive della pedagogia del corpo (Gamelli, 2011), dell'educazione emozionale (Mortari, 2017), all'interno della più ampia cornice inclusiva (D'Alonzo et al., 2024). Il questionario comprende dodici *item*, di cui due relativi alle informazioni demografiche, suddivisi in tre aree principali: il vissuto emotivo personale percepito durante l'attività proposta, la valutazione dell'utilità della metodologia rispetto a diverse dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento (l'integrazione del movimento nella didattica, la motivazione, la riflessione), la percezione dell'esperienza dal punto di vista degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. La scelta di un formato misto, con *item* a risposta chiusa su scala Likert e domande aperte, consente di coniugare l'analisi sistematica delle tendenze emergenti con l'approfondimento dei significati soggettivi attribuiti all'esperienza (Lucisano & Salerni, 2022). Lo strumento è stato costruito in coerenza con i principi della ricerca educativa, con particolare riferimento alla centralità della riflessività e alla valorizzazione del punto di vista dei partecipanti.

Dall'analisi delle risposte date alle principali domande del questionario (Tabella 1) si evidenzia una percezione da parte dei rispondenti generalmente positiva della metodologia drammapedagogica. In particolare, le domande relative all'integrazione del movimento corporeo (Domanda 2), all'approfondimento della dimensione emotiva (Domanda 3) e alla promozione di strategie inclusive (Domanda 9) hanno ricevuto una percentuale elevata di risposte "Molto" e "Abbastanza", superando complessivamente l'85% in ciascun caso. Si conferma una forte percezione dello specifico approccio metodologico come strumento utile per lavorare sulle emozioni e il movimento nella didattica, conformemente ai risultati consolidati dalla ricerca psicopedagogica (Gomez Paola & Damiani, 2020; Lucangeli, 2023). Prevedere itinerari formativi che coniughino la dimensione del sapere con quella del corpo-movimento e quella socio-emotiva costituisce un principio guida fondamentale per un esercizio consapevole della professionalità docente, al fine di assicurare percorsi inclusivi e di qualità (Pace & Zappalà, 2021). Tali risultati suggeriscono come la metodologia adottata sia efficace nel favorire un approccio didattico olistico, integrando aspetti corporei ed emotivi nel processo di insegnamento-apprendimento, in grado di promuovere la motivazione ad apprendere (Domanda 5) (Mickel, 2021; Rizzo & Traversetti, 2024).

Il 57,9% dei partecipanti ha dichiarato che la metodologia aiuta "molto" a superare gli ostacoli comunicativi, il 37,5% "abbastanza", il 3,5% "poco" e soltanto l'1,1% "per niente" (Domanda 6), sottolineando altresì come essa favorisca la collaborazione (Domanda 7), in linea con quanto evidenziato dalla letteratura (Piazzoli & Danziel, 2024; Yang, 2022). Tuttavia, la Domanda 8, relativa alla capacità di sperimentare empaticamente le difficoltà degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, ha mostrato una distribuzione più variegata delle risposte, con una percentuale più bassa di "Molto" rispetto agli altri *item*. Ciò potrebbe indicare la necessità di ulteriori interventi formativi specifici per sensibilizzare e preparare gli insegnanti a riconoscere e affrontare le specifiche esigenze dei discenti con BES. Risulta tuttavia

necessario ribadire come, le attività drammapedagogiche applicate ai contesti formativi permettono di mettersi nei panni dell'altro, dunque sviluppare competenze empatiche, incrementare il grado di consapevolezza dell'altro, riducendo il rischio di considerare le disabilità e i disturbi come qualcosa di profondamente avulso all'educatore (Raphael et al., 2022). In tale prospettiva, mediante tali pratiche esperienziali risulta possibile esperire, seppur in modo circoscritto e in forma laboratoriale, l'accompagnamento inclusivo, fatto di incertezze, crisi, imprevedibilità e, proprio per questo, crescere ed evolvere la professionalità degli insegnanti (Canevaro, 2021).

Attraverso l'ultima domanda aperta è stato chiesto perché e quali strategie inclusive possono promuovere le attività *drama-based*, come quelle sperimentate durante il laboratorio. Una gran parte dei rispondenti fa riferimento alla promozione della partecipazione di tutti, nessuno escluso, alla possibilità di incentivare la cooperazione, la collaborazione e il *peer tutoring*. Dalle risposte emerge come le attività drammapedagogiche favoriscono l'interazione, mediante l'utilizzo di una pluralità di linguaggi, non soltanto verbali, e canali di apprendimento. Un'ulteriore tematica emersa riguarda la possibilità di vivere esperienze emotive e situazionali che favoriscono l'empatia, la capacità di interagire con persone molto diverse da sé e la disponibilità a mettersi in gioco.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
1. Attraverso questa esperienza hai provato disagio?	5,3	27,9	38,4	28,4
2. Questa metodologia può essere utile per integrare il movimento corporeo durante la lezione?	43,0	47,5	8,2	1,3
3. Questa metodologia può essere utile per integrare/approfondire la dimensione delle emozioni nel processo di insegnamento-apprendimento?	42,6	47,9	8,2	1,3
4. Questa metodologia può essere utile per riconoscere e riflettere sui disagi emozionali degli studenti?	41,5	48,1	8,9	1,5
5. Questa metodologia può essere utile per stimolare la motivazione all'apprendimento degli studenti?	49,0	42,1	7,8	1,1
6. Questa metodologia può aiutare l'insegnante e gli studenti a oltrepassare gli ostacoli comunicativi (sia linguistici che di altra natura) nelle relazioni?	57,9	37,5	3,5	1,1
7. Questa metodologia può promuovere dinamiche collaborative sia tra gli studenti che tra il docente e gli studenti?	53,0	41,0	5,3	0,7
8. Attraverso questa esperienza hai sperimentato cosa può provare uno studente con un Bisogno Educativo Speciale (disabilità, DSA o altro tipo di BES)?	35,0	49,0	13,1	2,9
9. Questa esperienza può promuovere strategie inclusive in classe?	49,0	43,0	6,4	1,6

Tabella 1. Distribuzione percentuale delle risposte.

5. Riflessioni conclusive e prospettive future

Dall'analisi dei dati, relativi alle tre fasi di ricerca, emergono molteplici risultati significativi in relazione agli obiettivi prefissati. In primo luogo, è stato possibile sperimentare le metodologie performative, introducendo e sperimentando l'approccio drammapedagogico come strumento efficace per favorire l'apprendimento attivo, il coinvolgimento corporeo ed emotivo, la presenza e la partecipazione consapevole dei futuri docenti (Botes, 2023; 2024), sviluppando processi educativo-formativi centrati sull'esperienza diretta e sulla riflessione critica (Kolb, 2014; Piazzoli & Dalziel, 2024). È dunque possibile corroborare l'efficacia delle metodologie *drama-based*, ampiamente utilizzate in ambito internazionale, per la formazione di docenti più consapevoli, riflessivi e competenti nell'adozione di strategie educative performative (Candy, 2020), orientate alla costruzione di ambienti di apprendimento realmente inclusivi, capaci di superare logiche tradizionali e trasmissive (De Angelis, 2022).

Anziché promuovere un mero raggiungimento di risultati predeterminati piuttosto che l'acquisizione di conoscenze circoscritte e di limitata applicabilità, attraverso la formazione drammapedagogica gli insegnanti in formazione hanno avuto l'opportunità di sviluppare una pluralità di competenze trasferibili e applicabili a contesti eterogenei e dinamici. In questa prospettiva, l'approccio *drama-based* ha promosso una visione della didattica come un processo bidirezionale, all'interno del quale attuare un costante processo di riflessione. La formazione universitaria, dunque, si è trasformata in un vero e proprio laboratorio di sperimentazione, in cui esplorare concetti e pratiche, non limitandosi alla trasmissione di contenuti o modelli di riferimento, ma valorizzando l'indagine autonoma come strumento fondante per i processi di apprendimento e insegnamento (Mickel, 2021).

Tali itinerari di ricerca e formazione hanno altresì favorito la costruzione di una comunità di pratica, valorizzando la collaborazione tra studenti provenienti da ambiti disciplinari differenti e incentivando la circolazione di buone prassi educative. La dimensione cooperativa, in tal senso, ha arricchito i processi di progettazione e riflessione sulle pratiche inclusive (Bocci et al., 2021; Dainese & Pileri, 2024). Parallelamente, il percorso ha promosso un apprendimento esperienziale attraverso la simulazione di scenari reali legati alla disabilità e ai Bisogni Educativi Speciali (De Angelis & Botes, 2016). Questa modalità ha consentito ai partecipanti di trasformare il sapere teorico in competenze pratiche e relazionali, facilitando la comprensione empatica e la gestione delle dinamiche inclusive da applicare trasversalmente nei contesti scolastici (Bocci et al., 2023; Macchia & Emili, 2020; Raphael et al., 2022).

Un'ulteriore aspetto sul quale riflettere riguarda lo sviluppo di competenze progettuali finalizzate all'inclusione. Gli insegnanti in formazione hanno ideato interventi educativi ispirati alle tecniche *drama-based*, con una forte attenzione all'interdisciplinarietà e alla loro concreta applicazione nel Piano Educativo Individualizzato, dimostrando capacità di integrare innovazione metodologica e necessità operative delle pratiche scolastiche (Rizzo & Traversetti, 2024). Il percorso ha dunque contribuito a diffondere una concezione più dinamica del PEI, superando l'approccio burocratico e promuovendo l'integrazione tra programmazione curricolare e progettazione educativa personalizzata. Il PEI è stato quindi riconosciuto come uno strumento operativo, capace di orientare l'agire didattico all'interno di scenari inclusivi e partecipativi, in stretta correlazione con l'azione didattica curricolare (Dettori & Botes, 2023).

Attraverso il focus group, infine, è stato possibile raccogliere dati qualitativi, utili a esplorare il vissuto, le percezioni e le criticità sperimentate dai partecipanti. Tali informazioni hanno contribuito a una comprensione

più articolata dei processi di apprendimento attivati, fornendo indicazioni per il miglioramento dei futuri percorsi formativi. In tal senso, le opinioni dei docenti in formazione hanno evidenziato l'importanza delle relazioni, delle scelte comunicative, linguistiche (verbali e non verbali), della gestione del gruppo classe, quali dimensioni imprescindibili del proprio *habitus* professionale. Le attività esperienziali in grado di sollecitare il corpo e le emozioni, all'interno di un ambiente formativo protetto, permettono di calarsi nei panni dell'altro, riuscendo a sperimentare l'alterità e stimolando la conoscenza, l'empatia e l'efficacia educativa.

Per concludere occorre delineare alcuni limiti e, altresì, le possibili prospettive relative al percorso di ricerca qui presentato. Per prima cosa si ribadisce come, per necessità, il campione che ha partecipato alle tre fasi dell'indagine è diminuito progressivamente. In secondo luogo, volendo protendere verso il modello della ricerca-formazione, sarebbe auspicabile attenzionare l'effettiva ricaduta degli esiti all'interno delle realtà scolastiche, tanto in termini di innovazione didattica, quanto nella formazione docente (Dodman, 2025). Se è vero che attraverso l'indagine descritta sono state indagate le risposte dei docenti all'intervento formativo e alla trasformazione delle pratiche – relazionali e didattiche –, appare più che necessario proseguire con un'ulteriori ricerche orientate alla sperimentazione diretta degli approcci *drama-based* all'interno delle istituzioni scolastiche e all'analisi delle potenziali ricadute, focalizzandosi sulle trasformazioni a livello organizzativo e sistemico, in termini di *school effectiveness* e *school improvement*.

Riferimenti Bibliografici

- Bailey, S. (2021). *Drama for the Inclusive Classroom. Activities to Support Curriculum and Social-Emotional Learning*. New York: Routledge.
- Bocci, F., Castellana, G., & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2675>.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23. <http://dx.doi.org/10.13128/form-10463>.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow, UK: Longman.
- Bonaiuti, G. (2016). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Botes, P. (2023). *Emozioni e movimento nella didattica della lingua. Prospettive teatrali e drammapedagogiche*. Milano, FrancoAngeli.
- Botes, P. (2024). La presenza nelle relazioni educative inclusive. In S., Pinnelli, A. Fiorucci, & C. Giaconi (a cura di). *I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 223-227). Lecce: PensaMultiMedia.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re*, 18-48. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20600>.
- Candy, L. (2020). *The Creative Reflective Practitioner: Research Through Making and Practice*. Oxon: Routledge.
- Canevaro, A. (2021). Il paradigma inclusivo. In A., Canevaro, M., Gianni, L., Callegari, & R., Zoffoli. *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- CAST (2006). *Universal Design for Learning*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2015). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2024). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Dainese, R., & Pileri, A. (2024). La formazione per il sostegno educativo al nido. Elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa. *PEDAGOGIA OGGI*, 22(2), 032-039. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-04>.
- Dawson, K., Cawthon, S. W., & Baker, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(3), 313-335. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.589993>.
- De Angelis, B. (2022). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche della scuola di tutti*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis, B. (2025). Introduzione. In B, De Angelis (Ed.). *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia* (pp. 12-14). Roma: Roma TrE-Press.
- De Angelis, B., & Botes, P. (2016). Progettare l'inclusione a scuola attraverso le performing arts. In F., Dovigo, C., Favella, A., Pietrocarlo, V., Rocco, & E., Zappella. *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva. Atti del Convegno* (pp.105-109). Bergamo: Università di Bergamo.
- Del Valle, V. (2024). Performativität systematisch stärken. Ein prototypisches Konzept für die Sprachenlehrkräftebildung. *Scenario Journal*, 18(1), 16-35. <https://doi.org/10.33178/scenario.18.1.2>.
- Dettori, G.F., & Botes, P. (2023). La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni dei docenti in formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 25-40. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2649>.
- Dodman, M. (2025). Riflessioni su un approccio in evoluzione allo sviluppo professionale dell'insegnante. In M., Dodman, R., Cardarello, V., Damiani, & A., Ciani. *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori* (pp. 10-17). Milano: FrancoAngeli.
- Even, S. (2020). Presence and unpredictability in teacher education. *Scenario Journal*, 14(1), 1-10. doi.org/10.33178/scenario.14.1.1.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gaspari, P. (2020). *Cura educative, relazione d'aiuto e inclusione*. Roma: Anicia.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2020). "Dimensioni-ponte" tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 91-110. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-08>.
- Heathcote, D. (2009). Drama as a process for change. In T., Prentki, & S., Preston (ed). *The applied theatre reader* (pp. 200-206). London: Routledge.
- Hogan, Z. (2023). "I would like my students to feel like that too." Reflections on engagement in drama-rich pedagogies with community/heritage languages teachers. *Scenario Journal*, 17(2), 159-179. <https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.9>.
- Kolb, D.A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kornelsen, L. (2006). Teaching with presence. *New Directions for adult and continuing education*, 111, 73-82.
- Lucangeli, D. (2023). *Se sbagli non fa niente*. Milano: De Agostini.
- Lucisano, P., & Salerni, N. (2022). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Macchia, V., & Emili, E.A. (2020). Riflessioni e interventi educativi scaturiti da un'attività di simulazione di microesclusione con gli studenti di Scienze della

Formazione. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 19(2), 120-137. doi: [10.14605/ISS1922011](https://doi.org/10.14605/ISS1922011).

Mickel, L. (2021). Performance practice as research, learning and teaching. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 489–501. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2000385>.

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Mortari, L. (2007). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente come professionista riflessivo*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2017). *Educare alla emozioni. Teorie e percorsi formativi*. Milano: Mondadori.

Neelands, J. (2004). *Beginning Drama 11–14*. David Fulton.

Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *Ricerca-Azione*, 12(2), 225-237. DOI: [10.32076/RA12210](https://doi.org/10.32076/RA12210).

O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.

Pace, E. M., & Zappalà, E. (2021). Armonizzare la testa, le mani e il cuore dei futuri educatori/maestri per un agire educativo inclusivo: un approccio riflessivo. *Nuova secondaria ricerca*, 9, 371-386.

Piazzoli, E., & Dalziel, F. (Eds.) (2024). *Performative language learning with refugees and migrants: Embodied research and practice in the SORGENTE project*. New York: Taylor & Francis.

Raphael, J., Creely, E., & Moss, J. (2022). Developing a drama-based inclusive education workshop about disability for pre-service teachers: a narrative inquiry after Scheler and Levinas. *Educational Review*, 74(5), 978-991. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1695105>.

Rizzo, A.L., & Traversetti, M. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.

Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Yang, X. (2022). Constructivism-based drama activities in EFL reading classes. *Tesol Journal*, 13(4), e681. <https://doi.org/10.1002/tesj.681>.

Potenziare l'apprendimento della lingua straniera in alunni con impianto cocleare attraverso tecnologie AI e attività collaborative

Enhancing Foreign Language Learning in Students with Cochlear Implants through AI Technologies and Collaborative Activities

Teresa Casacchia^{1*}

¹ Istituto Comprensivo Fausto Gullo Cosenza Quarto, Cosenza

* Teresa Casacchia: teresa.casacchia@scuola.istruzione.it

Correspondence: teresa.casacchia@scuola.istruzione.it

Abstract

Questo studio descrive un'esperienza didattica inclusiva e interdisciplinare condotta in una classe terza della scuola secondaria di primo grado (livello CEFR A2), in cui è presente un alunno con sordità profonda neurosensoriale bilaterale portatore di impianto cocleare Nucleus 8 (CP9000). Il progetto, intitolato "Testimoni Immaginari: Interviste storiche nella didattica della Seconda guerra mondiale", aveva l'obiettivo di potenziare l'apprendimento della lingua inglese integrando un approccio *task-based* con l'uso della tecnologia e l'educazione civica. Gli studenti hanno creato interviste simulate a tre figure chiave della Seconda guerra mondiale — Benito Mussolini, un partigiano e un soldato italiano — utilizzando strumenti di intelligenza artificiale (ChatGPT, Perplexity, TextCortex, Hygen), trascrizione in tempo reale (Otter.ai), sintesi vocale, infografiche visive e piattaforme interattive, garantendo accessibilità e coinvolgimento. L'alunno con impianto cocleare ha beneficiato di funzioni avanzate come ForwardFocus™ e SCAN 2, migliorando la percezione del parlato e la partecipazione in classe. I questionari post-attività hanno evidenziato un alto livello di coinvolgimento (95%) e un incremento di empatia, pensiero critico e abilità comunicative orali. L'attività è stata definita "accessibile e significativa". Gli studenti hanno inoltre riflettuto criticamente su dittatura, resistenza e costi umani della guerra. I risultati mostrano come metodologie inclusive, multimodali e potenziate dall'IA favoriscano un apprendimento significativo e la consapevolezza civica, in linea con i principi del Universal Design for Learning.

Abstract

This study presents an inclusive and interdisciplinary teaching experience conducted in a 9th-grade classroom (CEFR A2) including a student with bilateral sensorineural hearing loss using a Nucleus 8 cochlear implant (CP9000). The project, titled "Echoes of the Past: AI-Based Interviews from WWII," aimed to enhance language learning by integrating task-based instruction with technology and civic education. Students created fictional interviews with three key WWII figures—Benito Mussolini, a partisan, and an Italian soldier—using artificial intelligence tools (ChatGPT, Perplexity, TextCortex), real-time transcription (Otter.ai), text-to-speech, visual infographics, and interactive platforms to ensure accessibility and engagement. The cochlear implant user benefited from advanced features like

ForwardFocus™ and SCAN 2, which improved speech perception and classroom participation. Post-activity surveys indicated high student engagement (95%) and reported gains in empathy, critical thinking, and oral communication skills. The student with the cochlear implant described the activity as “accessible and meaningful.” Students also critically reflected on themes such as dictatorship, resistance, and the human cost of war. These findings demonstrate that AI-enhanced, multimodal, and inclusive methodologies can foster meaningful learning and civic awareness, aligning with Universal Design for Learning principles.

Parole chiave: Didattica inclusiva, Impianto cocleare, Intelligenza artificiale, Seconda guerra mondiale, Educazione civica

Keywords: Inclusive teaching, Cochlear implant, Artificial intelligence, World War II, Civic education

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il confine tra umano e tecnologico si è fatto sempre più sfumato. L'emergere di nozioni come “postumano” e “cyborg” ha trasformato profondamente il modo in cui intendiamo l'identità, il corpo e la disabilità. Da un lato, il postumanesimo ha messo in discussione l'antropocentrismo tradizionale, enfatizzando la co-evoluzione tra umani, tecnologia e ambiente [1,2], dall'altro, il transumanesimo ha promosso una visione emancipativa e progressista dell'uso della tecnologia per il potenziamento umano [3]. In questo contesto, la scuola assume un ruolo cruciale, poiché gli alunni trascorrono gran parte del loro tempo in questo ambiente, che rappresenta non solo un luogo di apprendimento disciplinare, ma anche uno spazio fondamentale per lo sviluppo di competenze sociali, comunicative e civiche. La promozione del benessere in classe e il rafforzamento del senso di appartenenza sono strettamente legati alla corretta gestione dell'ambiente fisico, con particolare attenzione all'acustica, elemento essenziale per garantire una comunicazione efficace e un'inclusione reale di tutti gli alunni, soprattutto di quelli con difficoltà uditive. Diverse evidenze scientifiche, infatti, hanno documentato le difficoltà della percezione del parlato, di apprendimento e di comportamento che si manifestano quando agli alunni è richiesto di apprendere in condizioni acustiche sfavorevoli [4-9]. L'acustica inadeguata delle aule rappresenta un ostacolo concreto: rumore di fondo, riverberi e distribuzione poco funzionale degli spazi penalizzano la comprensione e la partecipazione attiva degli alunni sordi. A ciò si aggiunge l'affaticamento vocale dei docenti costretti a parlare almeno 10–15 dB più forte del rumore di fondo [10] segnale di un sistema scolastico che non sempre tutela adeguatamente né gli apprendenti né i professionisti della didattica. Un ulteriore problema riguarda la frammentarietà con cui le difficoltà uditive vengono riconosciute e affrontate. Gli alunni sordi arrivano a scuola con percorsi e bisogni molto differenti, condizionati dalla tempestività delle diagnosi, dalla qualità degli interventi riabilitativi e dalla coerenza dei servizi di supporto ricevuti. Questa eterogeneità si traduce spesso in disparità di accesso alle opportunità di apprendimento e rende difficile una reale

inclusione scolastica. In Italia, qualche anno fa per promuovere l'accesso equo all'apprendimento e ai servizi e sviluppare modelli inclusivi che uniscono aspetti tecnologici, educativi e culturali, è nato il progetto A.BA.CO (*Overcoming Communication Barriers*), promosso dalla Regione Friuli-Venezia Giulia e finanziato dall'Ufficio per le Disabilità della Presidenza del Consiglio dei Ministri [11]. L'analisi condotta dal progetto in questione ha messo in luce un insieme di problematiche che restano tuttora irrisolte e che incidono in modo significativo sull'accessibilità e sull'efficacia dei processi educativi nelle scuole italiane. Per rafforzare e integrare le evidenze emerse dal progetto A.BA.CO., abbiamo condotto a nostra volta una ricerca mirata su una specifica attività didattica, con l'obiettivo di osservare in modo concreto come le barriere comunicative si manifestino nella pratica quotidiana e quali strategie possano favorire una maggiore partecipazione degli alunni con impianto cocleare (CI). Sebbene la tecnologia moderna, come il Nucleus 8 CP9000 (Cochlear®), consenta agli utenti impiantati di accedere a una percezione uditiva avanzata anche in ambienti rumorosi grazie a sistemi come ForwardFocus™ e SCAN 2, la presenza di rumori di fondo e di tempi di riverbero elevati può ancora compromettere la comprensione del parlato [12,13].

1.1 Il riverbero

L'ambiente acustico è uno dei fattori di qualità ambientale interna più preoccupanti nelle aule [14]. Il riverbero è un fenomeno acustico che si verifica quando le onde di energia acustica vengono riflesse da elementi dell'ambiente (ad esempio, una parete) e dopo aver viaggiato su una traiettoria diretta raggiungono l'orecchio. Questo ritardo dell'energia acustica compromette il riconoscimento del parlato perché il segnale vocale viene distorto per una dispersione delle informazioni spettrali e temporali [15]. Nábelek et al. (1989) descrive gli effetti del riverbero come funzione di due componenti principali: la prima è *Self-masking*, ovvero la distorsione che si verifica all'interno di ciascun fonema, la seconda è la *Overlap-masking*, si riferisce alla distorsione che si verifica quando le informazioni acustiche provenienti dai fonemi precedenti si riversano nelle componenti vocali successive distorcendo la continuità del segnale vocale oltre i confini tra fonemi [15, 16]. Questa sovrapposizione può mascherare importanti segnali spettrali (legati alle frequenze) e temporali (legati alla durata e al timing) che sono fondamentali per l'identificazione e la discriminazione dei fonemi da parte dell'ascoltatore. Questi effetti di mascheratura combinati riducono la chiarezza dei segnali linguistici, rendendo più difficile per il sistema uditivo segmentare e processare correttamente il linguaggio parlato, specialmente in ambienti rumorosi o complessi. Gli alunni con impianto cocleare (CI) mostrano difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere, soprattutto nelle competenze di ascolto. Sebbene riescano a sviluppare abilità di lettura e comprensione scritta simili a quelle dei coetanei con udito normale, le limitazioni uditive legate al CI, come una risoluzione temporale e spettrale più grossolana, compromettono la loro capacità di percepire e comprendere l'input uditivo in una lingua straniera. Questo rende più complesso per loro acquisire competenze di ascolto fluente, anche se non influenzano negativamente l'apprendimento basato sull'elaborazione delle informazioni visive e ortografiche [17]. Sebbene molti studenti che usano CI siano in grado di acquisire competenze linguistiche oraliste che non erano possibili prima dell'impianto, la maggior parte di questi bambini continuano ad

incontrare notevoli difficoltà nella lettura e scrittura e deficit di percezione del parlato in ambienti di ascolto avversi [12]. Indubbiamente la qualità degli ambienti scolastici influenza notevolmente gli apprendimenti di tutti gli studenti, non solo di quelli con CI proprio perché i livelli di rumorosità risultano particolarmente alti. La rumorosità della classe può influire negativamente su numerosi aspetti riguardanti il processo di apprendimento: l'intelligibilità della comunicazione, il comportamento, l'attenzione, la memoria e la motivazione, oltre che alla lettura e perfino alle performance matematiche [18,19]. Un'eccessiva rumorosità ed elevati tempi di riverbero provocano una perturbazione dell'intelligibilità del parlato con il rischio che venga compromessa la comprensione del discorso. Quest'ultima, infatti, negli ambienti scolastici deve avvenire in condizioni di minimo affaticamento e dipende fortemente dalle caratteristiche acustiche legate al tempo di riverbero del suono (o coda sonora). Quando il segnale sonoro viene trasmesso in una scala di sonorità con eccesso di riverbero, i fonemi di cui sono composte le sillabe acquistano una propria coda riverberante che interferisce sulla ricezione dei fonemi seguenti, causando il loro mascheramento. Il caso studio riportato dimostra come le condizioni ambientali, l'intelligenza artificiale e la componente sociale possano ridurre la problematica "ascolto" nell'alunno sordo con impianto cocleare per favorire l'apprendimento e la partecipazione attiva in classe.

2. Metodi e strumenti

2.1 Partecipanti

Lo studio è stato condotto nel 2023 in una classe terza di una scuola secondaria di primo grado di un Istituto Comprensivo della città di Cosenza, coinvolgendo un totale di 18 alunni (età media: 13,3 anni), tutti con un livello di competenza in lingua inglese pari ad A2 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento). Tra i partecipanti era presente un allievo con sordità profonda neurosensoriale bilaterale, dotato di impianto cocleare Cochlear® Nucleus 8 CP9000 [20, 21]. Il dispositivo era configurato con le funzioni SmartSound® iQ 2, SCAN 2 e ForwardFocus™, per ottimizzare la percezione del parlato in ambienti scolastici rumorosi.

Il consenso informato dei genitori e l'autorizzazione da parte dell'Istituto scolastico sono stati ottenuti prima dell'inizio dello studio, nel rispetto delle normative etiche nazionali relative alla ricerca educativa che coinvolge minori.

2.2. Progettazione didattica

Discipline coinvolte: Inglese, Tecnologia e Educazione civica per una durata di 5 ore (3 ore di Inglese, 2 ore di Tecnologia, 1 ora di Educazione civica). Gli obiettivi disciplinari sono in linea con il curriculum della Scuola: Inglese: comprendere e produrre testi orali e scritti (intervista, biografia, domande e risposte). Tecnologia: utilizzare strumenti digitali e di intelligenza artificiale per creare prodotti multimediali. Educazione civica: comprendere i ruoli dei vari personaggi nella Seconda Guerra Mondiale (dittatura, Resistenza, guerra). Obiettivi trasversali, invece, includono la promozione dell'interdipendenza positiva attraverso il lavoro cooperativo e il *problem solving*, l'educazione alla cittadinanza e al pensiero critico nonché un uso consapevole dell'intelligenza artificiale.

Il progetto si articola in 3 fasi:

Fase 1- Introduzione storica e linguistica (2h – Inglese): Presentazione in inglese del contesto storico della WWII, costruzione di una *word bank* di parole chiave, assegnazione dei gruppi (Mussolini, partigiano, soldato). Lo studente con CI utilizza materiali visivi e sottotitolati, ausili tecnici collegati al processore (CI) e con iPad Air M3. Successivamente si preparano le domande (1h – Inglese): i gruppi elaborano 5-6 domande in inglese per il proprio personaggio. Discussione e revisione in plenaria.

Fase 2 – Intervista simulata con AI e Creazione del prodotto (2h – Tecnologia): I gruppi utilizzano e confrontano le risposte di ChatGPT, TextCortex e Perplexity AI per ottenere risposte simulate dai loro personaggi assegnati. Le risposte vengono analizzate e salvate. Lo studente con CI accede ai testi tramite TTS e trascrizioni. Le risposte vengono trascritte su un CANVA ed elaborate con AI.

Fase 3 – Presentazione e discussione (1h – Educazione civica): Ogni gruppo presenta in inglese. Discussione finale su cosa è stato appreso e quale punto di vista ha colpito maggiormente. Lo studente con CI può intervenire oralmente o tramite strumenti alternativi.

2.3 Materiali e Strumenti

Sono stati utilizzati i seguenti strumenti digitali e risorse didattiche a supporto della realizzazione dell'attività, dell'accessibilità e della partecipazione inclusiva:

- Otter.ai: per la trascrizione in tempo reale delle discussioni e delle presentazioni.
- ChatGPT (OpenAI), TextCortex, Perplexity AI: per la simulazione di interviste in lingua inglese con personaggi storici.
- TTS (Text-to-Speech): strumenti come ReadSpeaker, Natural Readers per ascolto facilitato.
- Hygen e Pixton: per creare Avatar dei personaggi
- Canva: per creare presentazioni visive e video sottotitolati.
- Flip (ex Flipgrid): per registrare brevi video-interviste in lingua inglese.
- Sutori: per creare timeline interattive sulla WWII.
- Padlet: per la gestione del progetto e la condivisione dei materiali.
- Infografiche e schemi visivi personalizzati: per facilitare la comprensione e la produzione scritta.

Tutti gli strumenti sono disponibili gratuitamente o in versione per uso educativo. Per quanto riguarda i supporti accessibili e inclusivi: ForwardFocus™ e SCAN 2 (Cochlear™ Nucleus 8).

ForwardFocus™: È una funzione automatica e direzionale che riduce attivamente il rumore proveniente da dietro e dai lati, migliorando la percezione del parlato frontalmente. Benefici in classe:

- Favorisce l'ascolto dell'insegnante o dei compagni quando si trovano di fronte allo studente.
- Riduce la fatica uditiva in ambienti rumorosi, come classi affollate o con scarsa acustica.

- Aumenta l'attenzione e la partecipazione orale durante attività cooperative o presentazioni frontali.

SCAN 2: È un sistema intelligente di adattamento automatico dell'ascolto ai diversi ambienti sonori. Riconosce e classifica scenari acustici (es. silenzio, conversazione, rumore, musica) e regola il microfono in tempo reale.

Benefici in contesto scolastico:

- Permette allo studente di passare da un'attività all'altra (es. lezione, laboratorio, intervallo) senza bisogno di modificare manualmente l'impostazione del dispositivo.
- Ottimizza la qualità sonora e la chiarezza del parlato in ogni fase della giornata scolastica.

3.1 Risultati da questionari

Agli alunni sono stati somministrati questionari post-attività di autovalutazione del processo di apprendimento, di gradimento dell'attività e di capacità di utilizzo degli strumenti di intelligenza artificiale. I dati raccolti hanno evidenziato che il **95% degli alunni** ha descritto l'attività come “molto coinvolgente” o “interessante”, “**molto accessibile e significativa**”, sottolineando l'efficacia dei supporti visivi, delle tecnologie interattive e dell'organizzazione collaborativa.

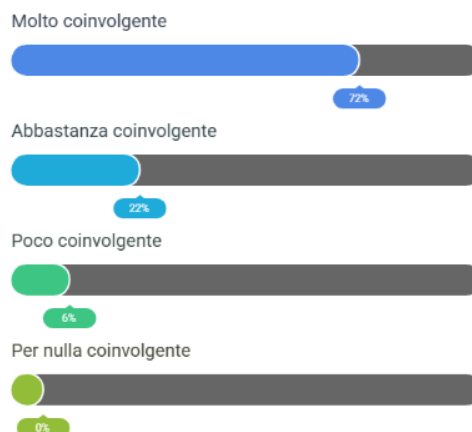
Tabella 1. Sintesi dei principali strumenti e supporti utilizzati: percezione dello studente con CI e valutazione della classe

Strumento / Risorsa	Funzione principale	Valutazione soggettiva (studente con CI)	Valutazione della classe (% risposte positive)
ForwardFocus™ (Nucleus 8)	Riduzione del rumore laterale per migliorare la percezione del parlato	Molto efficace	Non applicabile
SCAN 2 (Nucleus 8)	Adattamento automatico ai contesti sonori scolastici variabili	Utile per passaggio fluido tra attività	Non applicabile
Otter.ai	Trascrizione automatica in tempo reale per discussioni e presentazioni orali	Molto utile durante i dialoghi in gruppo	94%: ha migliorato la comprensione dei contenuti
TTS (ReadSpeaker, Natural Readers)	Ascolto facilitato, rinforzo della pronuncia e dello studio autonomo	Indispensabile per l'autonomia	89%: ha aiutato nella revisione della pronuncia

Strumento / Risorsa	Funzione principale	Valutazione soggettiva (studente con CI)	Valutazione della classe (% risposte positive)
ChatGPT, TextCortex, Perplexity AI	Simulazione in inglese delle interviste ai personaggi storici	Stimolante e utile per produrre risposte realistiche	100%: esperienza stimolante e innovativa
Flip (ex Flipgrid)	Registrazione di video- interviste in lingua inglese	Accessibile e coinvolgente	96%: ha reso l'attività più creativa e autentica
Canva	Creazione di presentazioni visive e video sottotitolati	Utile e intuitivo	91%: apprezzata per la facilità d'uso
Sutori	Timeline interattive per la narrazione storica	Aiuta a visualizzare la sequenza degli eventi	88%: utile per organizzare le informazioni storiche
Pixton / Hygen	Creazione di avatar per rappresentare personaggi storici	Divertente e stimolante	86%: ha aumentato l'interesse nella caratterizzazione
Padlet	Gestione del progetto e condivisione dei materiali	Utile per orientarsi nei compiti	92%: utile per organizzare e collaborare
Infografiche e schemi visivi	Supporto alla comprensione storica e lessicale	Chiarezza e maggiore attenzione	95%: materiali chiari e utili

Figura 1. Valutazione dell'esperienza da parte degli alunni
(% di risposte per livello di coinvolgimento complessivo)

Livelli di coinvolgimento degli studenti



L'attività didattica ha dimostrato l'efficacia di un approccio educativo integrato, inclusivo e tecnologicamente avanzato nel promuovere **competenze linguistiche, consapevolezza storica e partecipazione attiva** in tutti gli studenti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali. L'impiego dell'intelligenza artificiale generativa (ChatGPT, Perplexity AI, TextCortex) ha permesso agli studenti di simulare interviste storiche in lingua inglese, generando risposte coerenti e contestualizzate da parte di tre figure: **Benito Mussolini**, un **partigiano** e un **soldato italiano**. Gli alunni hanno potuto interagire con contenuti storici in modo attivo, esplorativo e critico, sviluppando abilità comunicative e capacità interpretative, mentre l'alunno sordo ha partecipato a tutte le fasi con profitto e interesse. I supporti come Otter.ai (per la trascrizione), TTS, video sottotitolati e infografiche hanno garantito un accesso equo alle informazioni, riducendo il carico cognitivo e uditivo, e hanno aumentato il senso di autoefficacia, autostima e aspetti relazionali.

3.1.1 Riflessioni

Intervista a Mussolini

Gli studenti hanno posto domande critiche che hanno stimolato la discussione sul concetto di potere, propaganda e responsabilità. Hanno percepito Mussolini come una figura oscura, talvolta ambigua, e hanno riconosciuto le gravi conseguenze delle sue scelte politiche. Le domande più ricorrenti includevano:

- *"Why did you take away freedom of speech?"*
 - *"Did you think you were helping the country or your own power?"*
- Ciò ha innescato riflessioni sul valore della libertà, sull'importanza della libertà di parola, sulla manipolazione delle masse e sul ruolo delle dittature nella storia.

Intervista al partigiano

Questa simulazione ha avuto un forte impatto emotivo poiché gli alunni hanno dimostrato empatia e ammirazione per la scelta di resistenza e per il coraggio personale. Domande come:

- *"Were you afraid of being caught?"*
- *"Why did you choose to fight?"*

hanno portato a riflessioni sul concetto di scelta morale e sull'importanza del coraggio civile e soprattutto, li ha portati a riflettere su cosa avrebbero fatto al suo posto. Molti hanno riconosciuto nel partigiano una figura di riferimento, capace di insegnare il valore della responsabilità individuale anche in tempi bui.

Intervista al soldato italiano

Il confronto con un giovane soldato ha permesso di analizzare il vissuto umano della guerra, spesso dimenticato. Le domande vertevano su temi come:

- *“What did you feel leaving your family?”*
- *“Did you believe in the war or were you forced to go?”*

Gli studenti hanno colto la dimensione umana del conflitto, fatta di paura, ambivalenza, obbedienza e disillusione, stimolando una riflessione complessa sul concetto di “nemico” e sul destino dei giovani in guerra.

3.1.2 Considerazioni sugli obiettivi disciplinari

Tutti gli obiettivi sono stati pienamente raggiunti, in Inglese, per esempio, gli allievi hanno prodotto e compreso testi orali e scritti complessi, utilizzando lessico storico e funzioni comunicative appropriate. In Tecnologia, hanno collaborato nella creazione di prodotti multimediali significativi e tecnicamente curati attraverso la realizzazione di interviste, avatar, testi, immagini. In ultimo, in Educazione Civica, hanno elaborato giudizi critici, mettendo in discussione narrazioni semplicistiche, e riconoscendo il valore della memoria collettiva e della responsabilità del singolo.

Conclusioni

Il progetto educativo didattico ha sottolineato come l'utilizzo funzionale tra tecnologie intelligenti, assistive e pratiche didattiche cooperative possa trasformare un compito di lingua straniera in una esperienza educativa altamente accessibile, significativa e coinvolgente per tutti.

Le riflessioni emerse dalle tre interviste hanno permesso agli alunni e alle alunne di confrontarsi con punti di vista diversi su un evento storico complesso e di cui si parla sempre poco, promuovendo il pensiero critico, l'empatia storica e una consapevolezza civile più profonda.

L'esperienza didattica per l'alunno con CI (Nucleus® 8 Sound Processor) è stata positiva in quanto ha permesso di acquisire contenuti didattici ed educativi alla pari dei compagni e di godere della comprensione del parlato in contesti educativi complessi. La combinazione di leggerezza, l'adattamento automatico agli ambienti sonori e la connettività avanzata tramite Bluetooth® LE Audio ha permesso all'alunno di seguire le lezioni e le attività, nonché di interagire e cooperare quotidianamente con i pari con maggiore efficacia, anche in presenza di rumore di fondo. L'integrazione di algoritmi di elaborazione del suono come ForwardFocus™ ha contribuito a ridurre i suoni provenienti da direzioni posteriori, incrementando il rapporto segnale/rumore e facilitando il riconoscimento vocale dei parlanti frontali condizione che ha permesso, all'alunno, di spostarsi liberamente nei banchi dell'aula. L'utilizzo di tali strumenti, combinati con applicazioni di controllo remoto e funzioni di gestione del dispositivo, hanno supportato l'autonomia, l'inclusività e la partecipazione attiva dell'alunno riducendo le barriere comunicative e favorendo un significativo sviluppo del senso di autoefficacia.

In ultimo, l'integrazione di AI e strumenti avanzati per impianti cocleari suggerisce che l'innovazione didattica può essere inclusiva, etica e

culturalmente significativa se progettata in modo consapevole e guidata da principi pedagogici chiari. Tuttavia, gli studi in questo ambito richiedono ulteriori approfondimenti, poiché persistono aspetti ancora poco esplorati riguardo alle risorse disponibili e soprattutto alle modalità con cui gli insegnanti possono ottimizzare l'uso degli strumenti per alunni e alunne con CI. Maggiori studi potrebbero aiutare a definire strategie didattiche ancora più efficaci per sostenere l'apprendimento inclusivo e l'accesso completo ai contenuti scolastici.

Riferimenti Bibliografici

1. Braidotti, R. (2016). Posthuman critical theory. In D. Banerji & M. Paranjape (Eds.), *Critical posthumanism and planetary futures* (pp. 13–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-81-322-3637-5_2
2. Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
3. More, M., & Vita-More, N. (Eds.). (2013). *The transhumanist reader: Classical and contemporary essays on the science, technology, and philosophy of the human future*. Wiley-Blackwell.
4. Flexer, C. (2004). The impact of classroom acoustics: Listening, learning, and literacy. *Seminars in Hearing*, 25(2), 131–140. <https://doi.org/10.1055/s-2004-828665>
5. Savegnago, D., Franz, L., Gubernale, M., Gallo, C., de Filippis, C., Marioni, G., & Genovese, E. (2024). Learning disabilities in children with hearing loss: A systematic review. *American Journal of Otolaryngology*, 45, 104439. <https://doi.org/10.1016/j.amjoto.2024.104439>
6. Iglehart, F. (2016). Speech perception in classroom acoustics by children with cochlear implants and with typical hearing. *American Journal of Audiology*, 25(2), 100–109. https://doi.org/10.1044/2016_AJA-15-0060
7. Neuman, A. C., Wróblewski, M., Hajicek, J., & Rubinstein, A. (2012). Measuring speech recognition in children with cochlear implants in a virtual classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(2), 532–540. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/11-0025\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/11-0025))
8. Neuman, A. C., Wróblewski, M., Hajicek, J., & Rubinstein, A. (2012). Measuring speech recognition in children with cochlear implants in a virtual classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(2), 532–540. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/11-0025\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/11-0025))
9. Guediche, S., Blumstein, S. E., Fiez, J. A., & Holt, L. L. (2014). Speech perception under adverse conditions: Insights from behavioral, computational, and neuroscience research. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7, 126. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2013.00126>
10. Cotana, F., Asdrubali, F., Arcangeli, G., Luzzi, S., Ricci, G., Busa, L., Goretti, M., Tortorella, A. A. V., Pulella, P., Domenighini, P., Gambacorta, V., Guattari, C., Cirimilli, F., Nicolini, A., Nataletti, P., Annesi, D., Sanjust, F., & Cerini, L. (2023). Extra-auditory effects from noise exposure in schools: Results of nine Italian case studies. *Acoustics*, 5(1), 216–241. <https://doi.org/10.3390/acoustics5010013>
11. Orzan, E., Gambacorta, V., & Ricci, G. (2025). The A.BA.CO. project and efforts to optimize access to the sounds of learning. *Audiology Research*, 15(4), 92. <https://doi.org/10.3390/audiolres15040092>

12. Kronenberger, W. G., Beer, J., Castellanos, I., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2014). Neurocognitive risk in children with cochlear implants. *JAMA Otolaryngology–Head & Neck Surgery*, 140(7), 608–615. <https://doi.org/10.1001/jamaoto.2014.757>
13. Wolfe, J., Neumann, S., Marsh, M., Schafer, E., Lianos, L., Gilden, J., O'Neill, L., Arkis, P., Menapace, C., Nel, E., & Jones, M. (2015). Benefits of adaptive signal processing in a commercially available cochlear implant sound processor. *Otology & Neurotology*, 36(7), 1181–1190. <https://doi.org/10.1097/MAO.0000000000000781>
14. Chen, Y., & Ou, D. (2021). The effects of classroom reverberation time and traffic noise on English listening comprehension of Chinese university students. *Applied Acoustics*, 179, 108082. <https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2021.108082>
15. Reinhart, P. N., Souza, P. E., Srinivasan, N. K., & Gallun, F. J. (2016). Effects of reverberation and compression on consonant identification in individuals with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 37(2), 144–152. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000229>
16. Nábělek, A. K., Letowski, T. R., & Tucker, F. M. (1989). Reverberant overlap- and self-masking in consonant identification. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 86(4), 1259–1265. <https://doi.org/10.1121/1.398740>
17. Everhardt, M. K., Jung, D. E., Stiensma, B., Lowie, W., Başkent, D., & Sarampalis, A. (2024). Foreign language acquisition in adolescent cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 45(1), 174–185. <https://doi.org/10.1097/AUD.00000000000001410>
18. Davis, H., Schlundt, D., Bonnet, K., Camarata, S., Hornsby, B., & Bess, F. H. (2021). Listening-related fatigue in children with hearing loss: Perspectives of children, parents, and school professionals. *American Journal of Audiology*, 30(4), 929–940. https://doi.org/10.1044/2021_AJA-20-00216
19. Hornsby, B. W. Y., Camarata, S., Cho, S.-J., Davis, H., McGarrigle, R., & Bess, F. H. (2022). Development and evaluation of pediatric versions of the Vanderbilt fatigue scale for children with hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(6), 2343–2363. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00051
20. Mauger, S. J., Warren, C., Knight, M., Goorevich, M., & Nel, E. (2014). Clinical evaluation of the Nucleus 6 cochlear implant system: Performance improvements with SmartSound iQ. *International Journal of Audiology*, 53(8), 564–576. <https://doi.org/10.3109/14992027.2014.915446>
21. Warren, C., Nel, E., & Boyd, P. (2019). Controlled comparative clinical trial of hearing benefit outcomes for users of the Cochlear™ Nucleus® 7 sound processor with mobile connectivity. *Cochlear Implants International*, 20(3), 138–146. <https://doi.org/10.1080/14670100.2019.1580038>

Matematica inclusiva con l'Intelligenza Artificiale Generativa: un percorso possibile?

Inclusive Mathematics with Generative Artificial Intelligence: a possible path?

Fabio Corsi⁸ *

¹ Università di Verona, fabio.corsi@univr.it

* Correspondence: fabio.corsi@univr.it

Abstract: L'insegnamento della matematica sta vivendo un processo di cambiamento in tutti gli ordini di istruzione. Nel corso dell'ottavo e nono ciclo del TFA presso l'Università di Verona, alcuni gruppi di insegnanti specializzandi sul sostegno si sono chiesti se alle istanze di maggiore praticità e minore astrattezza si possa coniugare l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali. La presenza dell'IA generativa rappresenta una nuova frontiera: è possibile generare testi alternativi che aiutano a semplificare la decodifica, sostituire le immagini con descrizioni alternative, ipotizzare nuovi approcci didattici. Tuttavia, ci sono limitazioni di cui studenti e insegnanti non sono ancora consapevoli: testi digitali talvolta poco accessibili; distorsioni e "allucinazioni della macchina" insite alla AI. Con l'aiuto di alcuni studenti con bisogni educativi speciali, che hanno svolto il PCTO presso il TFA, quattro classi di insegnanti di scuola secondaria di primo e di secondo grado mostrano caratteristiche e limitazioni dell'IA nell'approccio inclusivo alla matematica, con uno sguardo ad una normativa italiana e internazionale ancora in fase di sviluppo.

Abstract: The teaching of mathematics is undergoing a process of change at all levels of education. During the eighth and ninth cycles of the TFA program at the University of Verona, some groups of specialized support teachers have explored whether greater practicality and reduced abstraction can be combined with the inclusion of students with special educational needs. The presence of generative AI represents a new frontier: it is possible to generate alternative texts that simplify decoding, replace images with alternative descriptions, and propose new teaching approaches. However, there are limitations that students and teachers are not yet fully aware of, such as digital texts that are sometimes not very accessible and the distortions or "hallucinations" inherent in AI. With the help of some students with special educational needs, who participated in the PCTO program at the TFA, four groups of teachers about low and high school examine characteristics and limitations of AI in an inclusive approach to mathematics, while also considering an evolving Italian and International Law framework.

Parole chiave: AI generativa, didattica della matematica, inclusione

⁸ Un ringraziamento particolare ai gruppi TFA: 10 e 11 ottavo ciclo, 4, 9 e 17 del nono ciclo. Una menzione speciale a Camilla, Federico e Viola, studenti della scuola secondaria, per aver guidato pazientemente i docenti nella comprensione della matematica. E ai loro genitori, per la grande fiducia.

Keywords: Generative AI, teaching of mathematics, inclusion

1. Introduzione: visioni letterarie e mondo reale

Nel suo saggio del 1998, “Il linguaggio della matematica”, Keith Devlin la definisce come «ciò che rende visibile l’invisibile» (Devlin, 1998). Il libro, un riuscito tentativo di far comprendere l’essenza della matematica ai non esperti, non fu un caso isolato; nell’arco di pochi anni saranno pubblicati “Il Teorema del Pappagallo” (1998) e “La chioma di Berenice” (2003), entrambi del matematico francese Denis Guedj, due racconti d’avventura per ragazzi la cui trama si sviluppa attorno la conoscenza della matematica; oltre oceano, in Brasile nel 1996, il matematico Malba Tahan (pseudonimo di Júlio César de Melo e Sousa) pubblica “L’uomo che sapeva contare”, epigono de “Le mille e una notte” in chiave matematica; pochi mesi e, nel 1997, Hans M. Enzensberger pubblica “Il Mago dei Numeri”, un racconto per ragazzi sulla magia della matematica; dello stesso anno è “Il bernoccolo della matematica” (1997) di Stanislas Dehaene (allievo del neurologo Jean-Pierre Changeux), un saggio divulgativo sulla neurobiologia dei meccanismi cerebrali del calcolo. In pochi anni, alla fine XX secolo, l’interesse popolare per la matematica si diffonde attraverso numerosi casi editoriali di successo, pubblicazioni a cui ne seguiranno molte altre: la matematica diventa divulgativa, “visibile” ciò che era considerato “invisibile” ai non esperti.

C’è stato un periodo, circa trent’anni fa, in cui la diffusione della matematica è stato un argomento di tendenza, nella letteratura popolare; ad oggi, qual è uno dei *trend topic* dell’editoria divulgativa? Tale attenzione sembra essersi spostata sull’Intelligenza Artificiale, divenuta sempre più diffusa. Il termine “invisibile” sembra essere ricorrente: del 2016 è “Il mondo invisibile” di Liz Moore: Ada Sibelius è la figlia dodicenne di David, un genio dell’informatica che, negli Anni Sessanta, crea *Elixir*, il primo programma in grado di replicare il linguaggio umano. Quando il padre si ammala gravemente, *Elixir* rimarrà l’unico strumento in mano a Ada per conoscere la storia del suo passato. In prospettiva inclusiva, il racconto pone un’ipotesi interessante: la AI è in grado di sostituire il suo creatore nella disabilità e di sopravvivere alla sua morte? Fino a dieci anni fa tale ipotesi poteva essere considerata nei libri di fantascienza o da parte degli sviluppatori della AI: oggi numerose pubblicazioni rendono comprensibile al grande pubblico quanto tutto ciò sia plausibile: lo spiega Nello Cristianini, professore di intelligenza artificiale all’Università di Bath, attraverso una trilogia (“La Scorciatoia”, 2023; “Machina Sapiens”, 2024; “Sovrumano”, 2025; ed. Il Mulino, Bologna) per capire in che modo queste macchine siano diventate intelligenti senza pensare in modo umano.

I risultati di PISA 2022 mostrano un dato importante in relazione alla matematica: in media, nei paesi OCSE, il 31,1% di ragazzi e ragazze di 15

anni ancora si trova sotto il livello 2 di competenza matematica. Nel caso dell'Italia, la percentuale si attesta vicino alla media OCSE: il 29,6% non raggiunge il livello 2. Solo il 6,9% degli studenti italiani si colloca invece a un livello 5 o 6 (contro l'8,7% della media OCSE). Una situazione che ha spinto il Ministero dell'Istruzione e del Merito alla proposta di cambiare l'insegnamento della matematica, rendendolo più adeguato alle esigenze, meno astratto e più pratico (Corriere della Sera, 17 novembre 2022). Nel corso delle ultime due edizioni del TFA - ottavo e nono ciclo - presso l'Università di Verona, con gli insegnanti in formazione ci si è chiesti se e in quale modo l'apporto della AI potesse rendere la matematica più inclusiva per gli studenti con disabilità e con bisogni educativi speciali. La prospettiva non è quella di creare una matematica "adattata", ma inclusiva nel senso più ampio del termine: se è accessibile agli studenti più fragili, lo diventa anche per tutti gli altri. L'ostacolo più impegnativo da superare è probabilmente il cambiamento: il rapporto Ocse Pisa del 2022 riporta una progressiva disaffezione degli studenti alla matematica, gli insegnanti specializzati sul sostegno spesso riferiscono una certa riluttanza conservatrice da parte dei colleghi curricolari di matematica; inoltre, la presenza della AI nella scuola sta sortendo la stessa diffidenza manifestata alcuni decenni fa dall'introduzione degli strumenti di calcolo automatico: allora vi era il timore che gli studenti perdessero le abilità di calcolo, ora quello che si facciano interamente sostituire dalla AI. L'intelligenza artificiale gode oggi di larga fama e diffusione, tra promotori e detrattori, con poche indicazioni in merito al suo utilizzo (Regolamento Europeo 2024/1689 *AI Act*; *Ethics guidelines for trustworthy AI*, European Commission, 2019). La realtà è che gli studenti usano gli strumenti a loro disposizione, talvolta senza esserne adeguatamente consapevoli: accompagnarli in questo percorso è prima di tutto un atto di responsabilità educativa.

2. Metodo: il disegno di ricerca

Questa sperimentazione è stata condotta da febbraio 2024 a maggio 2025, durante il TFA presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. Gli insegnanti coinvolti sono stati circa un centinaio, ripartiti in tre classi per la specializzazione di secondaria di primo grado e due classi per la specializzazione di secondaria di secondo grado. «Le attività di laboratorio sono realizzate privilegiando modalità di apprendimento cooperativo e di ricerca-azione, attraverso lavori di gruppo ed esperienze educative reali o simulate» (D.M. 30 settembre 2011, all. B, nota all'art. 2): coniugando trasversalmente le competenze acquisite durante i laboratori di "didattica speciale per le minorazioni sensoriali" e "codici del linguaggio logico e matematico" si è proceduti a:

1. Studiare le possibilità e i limiti offerte dalla Ai Generativa per la didattica inclusiva della matematica e la soluzione dei problemi, attraverso una lettura sinottica della letteratura scientifica.

2. Definire il ruolo generativo dell'errore matematico: grazie alla presenza di alcuni studenti con bisogni educativi speciali, che hanno svolto parte del loro percorso trasversale per le competenze e l'orientamento (PCTO) al TFA, si è chiesto ad alcune piattaforme di AI generativa di aiutarli a trovare gli errori nelle procedure di calcolo, nella decodifica dei testi di problemi matematici e di espressioni algebriche. In tal modo, docenti in formazione e studenti hanno scoperto insieme limiti e risorse della GenAI nella strutturazione della didattica inclusiva.
3. Valutare l'accessibilità delle diverse piattaforme di AI Generativa da parte degli studenti ciechi, secondo i criteri indicati dal World Wide Web Consortium (W3C) e da Web Content Accessibility Guidelines (WCAG), scoprendo le risorse della GenAI in termini di creazione di *alternative text* per le minorazioni sensoriali, come pure le sue distorsioni e idiosincrasie.

2.1. Matematica e Intelligenza Artificiale

Le prime piattaforme di intelligenza artificiale fruibili a tutti appaiono su web alla metà degli anni 2010: IBM Watson del 2011 e, a seguire, Google AI del 2015, a cui sono seguiti molti altri. In linea di principio, le piattaforme AI si possono suddividere in “probabilistiche” e in “deterministiche”: le seconde sono meno note al grande pubblico, e sono state create per scopi specifici come Sat Solvers, programmi informatici progettati per risolvere problemi di soddisfacibilità booleana, (Dean and Naibo, 2024, p.29). L'intelligenza artificiale generativa è una classe distinta di IA probabilistica e una tecnologia incredibilmente potente: l'IA generativa può essere definita come una tecnologia che sfrutta i modelli di deep learning per generare contenuti simili a quelli umani (ad esempio, immagini, parole) in risposta a richieste complesse e varie (ad esempio, lingue, istruzioni, domande). È anche importante distinguere l'IA generativa con concetti correlati: ha la capacità unica non solo di fornire una risposta, ma anche di generare il contenuto in tale risposta, andando oltre le interazioni simili a quelle umane nell'IA conversazionale. Inoltre, l'IA generativa può generare nuove risposte oltre alla sua programmazione esplicita, mentre l'IA conversazionale si basa tipicamente su risposte predefinite. Tuttavia, non tutta l'IA generativa è conversazionale e non tutta l'IA conversazionale ha la capacità di generare contenuti. I modelli di intelligenza artificiale aumentata, come ChatGPT, combinano l'intelligenza artificiale generativa e conversazionale per migliorare le loro capacità (Lim et al, 2023, p.2). Pertanto, l'AI generativa rinnova costantemente i contenuti alle proprie risposte, ma non è detto che la risposta data in un certo momento sia quella definitiva. Paradossalmente, può essere innovativa per creare costrutti del tutto inediti, ma essere poco attendibile qualora sia richiesto il rigore di una dimostrazione matematica, o quando sia applicata alla ricerca di un errore logico all'interno di un procedimento: esattamente quanto ci è capitato di riscontrare – con gli insegnanti e gli studenti in PCTO - nella spiegazione di errori matematici o procedurali durante la soluzione dei problemi. Come a dire: se in matematica

vi è un modo solo di procedere correttamente (anche questa affermazione è vera solo in parte, come si dimostrerà in seguito) vi sono infiniti modi di compiere errori, e non sempre la AI generativa è in grado di darne una spiegazione coerente.

Qual è la funzione attuale della AI generativa nello studio della matematica nella scuola secondaria? Quale può essere il ruolo nella implementazione di una didattica inclusiva? Il dibattito scientifico è completamente aperto, tra promotori e detrattori: non vi è una percezione univoca perché la presenza della AI generativa evidenzia alcuni paradossi. Come evidenziato da Lim e colleghi (Lim et al, 2023, p.3), la AI è un “amico ma un nemico”: facilita l’accesso alla conoscenza, ma non necessariamente crea nuovi contenuti, tanto da essere stata marchiata da un intellettuale come Chomsky (in Lim et al, 2023, p.3) come un «*high-tech plagiarism*»; in secondo luogo, è “capace ma dipendente”, nella misura in cui i contenuti dipendono strettamente dalla correttezza dei prompt che vi sono forniti, e comunque non esime dal giudizio critico le persone che la utilizzano; in terzo luogo, è “accessibile ma restrittiva”: le interfacce delle diverse piattaforme AI non hanno un’architettura comune e armonica, e spesso risultano poco o per nulla accessibili a persone con bisogni educativi speciali (Adnin & Das, 2024, p. 2 e 11); infine, impatta perfettamente con la tendenza, tutta adolescenziale, del “fascino del proibito” ogni qual volta sia bandita dallo studio scolastico per motivi di indebito utilizzo (“popolare quando è vietata”). Nello specifico, gli studenti affrontano problemi di accessibilità, imprecisioni, allucinazioni e idiosincrasie associate a GenAI e sviluppano modelli mentali interessanti (ma spesso imperfetti) di come funzionano questi strumenti (Adnin & Das, 2024, p.6).

Cosa potrebbe essere sensato fare, per non perdere un’altra occasione di ripensare la didattica della matematica? Ci sono ragioni di principio per ritenere che risolvere questioni aperte in matematica rimarrà difficile per i computer essenzialmente per la stessa ragione per cui è difficile per gli esseri umani, vale a dire perché è un compito intrinsecamente difficile da svolgere per qualsiasi sistema computazionale: la scoperta di dimostrazioni può essere considerata come un problema decisionale con un numero infinito di istanze, e - come osservava Gödel (Schiavetti & Corsi, 2020, p21) - decidere la verità in matematica è questione completamente diversa dalla mera dimostrabilità (Dean & Naibo, 2024, p.6). Alcune piattaforme di GenAI tengono conto di queste ragioni, e i risultati in merito al loro utilizzo sono ancora timidi ma promettenti. QED-Tutrix è un sistema di tutoraggio basato sulla programmazione logica e fornisce elementi matematici (come risultati o proprietà) che sono rilevanti per la dimostrazione: implica che il software deve essere in grado di valutare, al volo, la validità della proposizione matematica che lo studente sta inserendo, sia nella sua forma che nella sua rilevanza per la risoluzione del problema in questione. Ciò significa che il software deve conoscere, in anticipo, l’intero insieme di prove che uno

studente potrebbe fornire. Infine, il software è in grado di determinare la prova su cui lo studente sta lavorando in tempo reale. Ciò richiede la creazione di diverse strutture per memorizzare e manipolare la progressione dello studente sulla sua personale dimostrazione (Lagrange et al, 2024, p. 14)

Al netto di ogni possibile considerazione, la presenza della AI generativa è un dato di fatto, pertanto: demonizzarne la presenza è del tutto inutile. A ben guardare, sta producendo lo stesso effetto, a distanza di qualche decennio, della rivoluzione portata dall'introduzione della calcolatrice scientifica: la possibilità di automatizzare alcune procedure di calcolo è stata vista come una facilitazione indebita alle capacità di calcolo mentale degli studenti; d'altro canto, ha permesso di togliere fatica dallo svolgimento di alcune procedure per liberare risorse mentali a favore di processi cognitivi più astratti e complessi. E se la presenza della AI generativa fosse una "evoluzione" del calcolo automatico? Una ricerca di Lagrange e collaboratori (Lagrange et al, 2023, p.4) sembra andare in questa direzione: analizzando diverse piattaforme di AI generativa nelle scuole superiori si rileva una massiccia presenza di strumenti per lo studio della Geometria, in primis GeoGebra. Il guadagno, in termini di metacognizione, è rilevante: l'insegnamento della geometria, quando gli studenti hanno a disposizione strumenti di dimostrazione automatici, non è più una mera ripetizione del curriculum tradizionale; la geometria, con questi strumenti, diventa un contesto più ricco per lo sviluppo del ragionamento umano. Ma è stata condotta pochissima ricerca in didattica della matematica: gli studenti nell'approccio alle funzioni matematiche mancano di capacità manipolative algebriche: il problema principale è che non riescono a dare un senso agli oggetti che devono manipolare. Anche se sono abili nell'uso di formule, grafici e tabelle, la x nella notazione $f(x)$ ha pochissimo significato per loro. Il passo mancante è la quantificazione: gli studenti comprendono una covariazione tra oggetti geometrici, ma generalmente non vedono che x e $f(x)$ rappresentano quantità covariabili algebricamente (Lagrange et al, 2023, p. 10).

2.2. L'errore "generativo": una valutazione metacognitiva della GenAI e un'occasione di creare didattica inclusiva

Il termine "errare" è qui volutamente inteso nella sua etimologia latina, quella di vagare senza una meta precisa. Errare è un processo creativo: permette di scoprire cose che non si noterebbero seguendo la via maestra; con questo atteggiamento docenti e studenti hanno esplorato alcune piattaforme di GenAI chiedendo loro di trovare gli errori nella risoluzione di problemi tratti dai libri di testo delle scuole secondarie di primo e secondo grado. I quesiti scelti sono di tipologia differente, proprio per valutare la differenza nelle risposte: un errore in un'espressione algebrica, un triangolo che non può essere un triangolo, una costruzione di geometria euclidea che chiede di operare delle scelte per poter essere risolta.

Figura 1: i tre quesiti

Testo A: trova l'errore	Testo B: il problema di Camilla	Testo C: trova almeno una soluzione
$a=b=1$ $a^2=ab$ $a^2-b^2=ab-b^2$ $(a+b)(a-b)=b(a-b)$ $(a+b)(a-b)=b(a-b)$ $a+b=b$ $2=1 \text{ ?!?$	Disegna un triangolo ABC con la base AB di 8 cm, l'altezza CH di 5 cm e l'angolo in C di 60° . Traccia le tre bisettrici del triangolo e indica l'ortocentro O. Sotto il disegno, indica le misure degli angoli usando il goniometro.	Dati due assi cartesiani, traccia un quarto di cerchio ed inscrivi un quadrilatero il cui vertice tocca l'arco della circonferenza e la cui base è metà del raggio del cerchio; determina la lunghezza della diagonale che parte dall'asse y e arriva all'asse x.

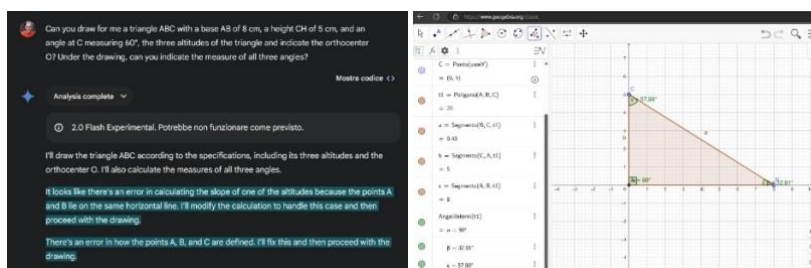
Il testo A contiene un errore concettuale; il testo B descrive un triangolo che non può sussistere con i dati forniti; il testo C contiene delle ambiguità e richiede delle scelte per essere risolto. Si parte dall'analisi della struttura semantica dell'enunciato per valutare se sia coerente, completa, priva di errori. In una prima fase, i quesiti sono stati risolti manualmente; in un secondo momento, i medesimi enunciati sono stati posti ad alcune piattaforme di GenAi. Di seguito riportiamo un confronto tra le diverse soluzioni trovate.

Testo A: questo esercizio valuta la metacognizione nell'applicazione dei criteri di equivalenza nelle equazioni: nella seconda riga, entrambi i membri sono moltiplicati per la medesima quantità a ; nella terza riga, ad entrambi i membri dell'equazione si sottrae la stessa quantità b^2 ; nella quarta riga si scompongono i quadrati notevoli (primo membro) e si procede ad un raccoglimento (secondo membro); quindi, alla quinta riga si procede a semplificare (cioè: dividere entrambi i membri dell'equazione per una stessa quantità). Poiché a e b sono uguali, dividere per $a-b$ significa dividere per zero, un'operazione matematica non possibile, da cui scaturisce il paradosso dei risultati alla sesta e settima riga. Studenti e docenti non colgono immediatamente la natura dell'errore: il testo è strutturato in modo tale che, per “colpo d'occhio” tutti i passaggi logici sembrano rispettati; la contraddizione emerge solo quando si comprende semanticamente il significato dell'argomentazione, confrontando le condizioni iniziali ($a=b$) con la divisione alla quinta riga. A questo punto, adulti e studenti si danno spiegazioni differenti: i docenti colgono che “manca un'informazione” (stabilire nelle condizioni di esistenza che non posso dividere se a e b sono uguali), mentre i ragazzi “interpretano il significato” (dividere per zero genera delle contraddizioni inaccettabili in matematica). Le piattaforme GenAI cadono in modo simile: se si propone il quesito con un prompt visivo (l'immagine in jpg del quesito) tendono a sbagliare con maggiore frequenza di quelle che richiedono prompt testuali o scritti direttamente in codice sorgente (python o altri). Tra le piattaforme GenAI consultate: Gemini non risolve la contraddizione se il prompt è un'immagine, per la quale riferisce “l'equazione è errata: è necessario controllare l'equazione originale e identificare l'errore”. Ma, sempre Gemini, risolve correttamente se il prompt

è testuale. L'app Photomath riferisce “Oops! Non possiamo ancora risolvere questo problema, ma lo faremo presto”. La stessa dicotomia si rileva per altre piattaforme GenAI, meno note ma recensite come diffuse (Smodino Omni, Socratic, Wolfram Alpha, Pop AI): se l'input è grafico le soluzioni sono ambigue; se è testuale, i risultati sono corretti.

Testo B: “il problema di Camilla”. Camilla è una studentessa di secondaria di primo grado, figlia di un'insegnante specializzata per il sostegno. Riceve dalla sua docente di matematica il problema illustrato nel box: nella classe, pochi riescono a risolverlo, e nessuno è certo della soluzione. Il problema è strutturale: il testo contiene degli errori tali per cui la domanda interna al problema non può essere soddisfatta. Gli insegnanti fanno un primo tentativo con Gemini, che risponde di aver trovato un errore e di non essere in grado di produrre un disegno; quindi: consiglia di provare a risolvere il problema con Geogebra. Nella figura che segue si presenta il confronto tra Gemini e Geogebra.

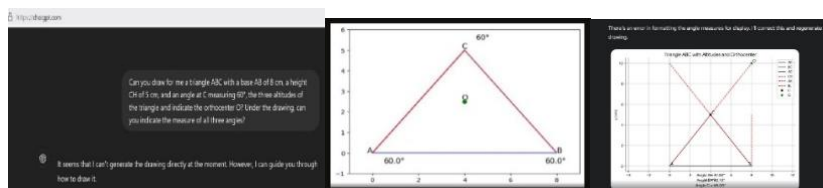
Figura 2: comparazione tra Gemini (a sinistra) e Geogebra (a Destra)



Il testo viene quindi sottoposto a Copilot e alla app Photomath: anche Copilot rileva la presenza di un errore, scrivendo: “sembra che ci sia stato un problema e al momento non posso generare un’immagine per te. Tuttavia, posso guidarti attraverso i passaggi per disegnarla da solo: 1) disegna la base AB: traccia un segmento di linea AB lungo 8 cm; 2) disegna l'altezza CH: da A, traccia un segmento di linea perpendicolare CH lungo 5 cm; 3) disegna l'angolo in C: da H, traccia un segmento di linea HC in modo che l'angolo in C sia di 60°; 4) completa il triangolo: collega i punti B e C per completare il triangolo ABC.”. Si nota che, nel punto 2) vi è una contraddizione semantica: non è possibile partire dal punto A e tracciare un segmento denominato CH, poiché il punto A finirebbe con il coincidere con B o con H. Quindi la risposta di Copilot è errata. L'app Photomath (che analizza i testi a partire da un’immagine) si limita a rispondere “non siamo riusciti a riconoscere il tuo problema”, senza aggiungere ulteriori indicazioni. Anche ChatGPT fornisce la stessa risposta, senza ulteriori specificazioni. Alla fine, Copilot e Gemini tentano di tracciare il disegno premettendo di aver operato le correzioni agli errori: Gemini fornisce anche i codici python, mentre Copilot si limita al disegno. Nella immagine che segue, il confronto tra ChatGPT, i due disegni di Gemini e Copilot, graficamente errati perché le correzioni operate sono semanticamente errate. Solo la soluzione con Geogebra dimostra chiaramente la falla nel testo: dovendo scrivere manualmente le coordinate

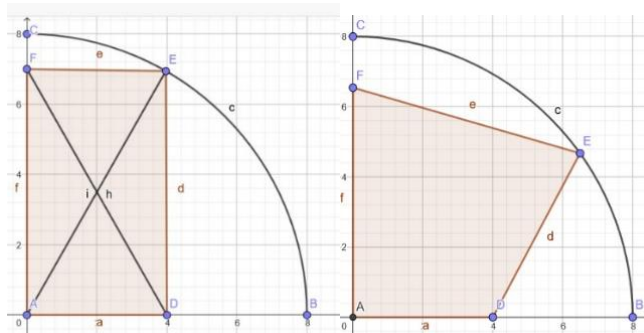
dei vertici del triangolo, il software determina la lunghezza dei segmenti e l'ampiezza degli angoli, i cui risultati collidono con il testo originale.

Figura 3: comparazione tra Chat GPT, Copilot, Gemini



Testo C: Questo testo presenta numerose ambiguità: in primo luogo, in concetto di poligono inscritto dovrebbe riferirsi ad una circonferenza intera e non ad una sua porzione; in secondo luogo: nella costruzione del quadrilatero, spesso studenti e docenti risolvono con la scelta di un rettangolo, ma si tratta di un bias interpretativo del testo che porta ad un bias percettivo. A partire dalla base (metà del raggio) si procede in verticale fino a toccare il quarto di cerchio (coerentemente con il testo: chiede che un vertice tocchi l'arco); avendo precedentemente proceduto in orizzontale (base) e in verticale (altezza), istintivamente si tende a chiudere il quadrilatero con il lato superiore parallelo alla base e ortogonale all'altezza; quindi, il risultato finale è un rettangolo. In tal modo la soluzione è semplice, come emerge da GeoGebra. Poiché le diagonali di un rettangolo sono uguali, la risposta al quesito si trova facendo coincidere la lunghezza della diagonale con il raggio (figura 4, soluzione di sinistra).

Figura 4: soluzioni al testo “C” con GeoGebra



Ma: si potrebbe procedere diversamente, poiché nel testo non c'è alcuna prescrizione di toccare l'arco di circonferenza procedendo ortogonalmente all'asse delle ascisse; allo stesso modo, il lato superiore del quadrilatero potrebbe non essere parallelo all'asse delle ascisse, quindi toccare l'asse y in qualunque punto. In tal modo risulterebbe un quadrilatero irregolare, per il quale non posso determinare nulla di più con i dati disponibili (figura 4, soluzione a destra). Non abbiamo miglior fortuna con Copilot o Gemini, nemmeno operando la traduzione in codici sorgente prima della richiesta di produrre l'immagine. Infatti: il problema non risiede nella traduzione del testo del problema in un codice accessibile da parte della GenAI, ma dalle scelte interpretative che l'intelligenza umana può operare precedentemente. Nella figura seguente si mostra l'output grafico di Copilot con i codici sorgente, frutto di precise scelte da parte degli insegnanti.

Figura 5: script in python e soluzione grafica di Copilot

```

# Define the radius of the circle
r = 5

# Define the angle range for the
# circle (from 0 to 2*pi)
theta = linspace(0, 2*pi, 100)

# Calculate the x and y coordinates of
# the circle
x = r * cos(theta)
y = r * sin(theta)

# Define the x and y coordinates of
# the point P
px = 10; py = 10

# Define the x and y coordinates of
# the diagonal
dx = 10; dy = 10

# Plot the quarter circle and
# the diagonal
plt.plot(x, y, color='blue')
plt.plot(px, py, color='red')
plt.plot(dx, dy, color='green')

# Add the axis labels
plt.xlabel('x')
plt.ylabel('y')

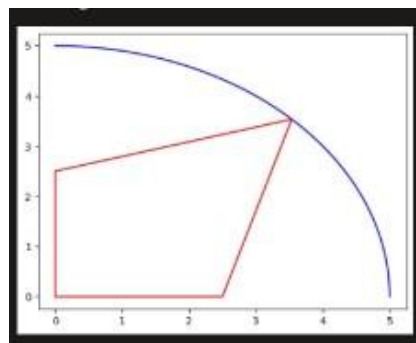
# Add the axis ticks
plt.xticks([0, 1, 2, 3, 4, 5])
plt.yticks([0, 1, 2, 3, 4, 5])

# Add the plot title
plt.title('Quarter circle and diagonal')

# Calculate the length of the
# diagonal
d = math.sqrt(px**2 + py**2)

# Print the length of the
# diagonal
print('The length of the
diagonal is: %f' % d)

```



2.3 Sintesi intermedia: gli errori sono “perle preziose”

I tre esercizi analizzati nel presente articolo sono casi presi dai libri di testo, oppure sono situazioni create durante le ore di matematica che i docenti hanno scelto di non liquidare come “sbaglio”, ma di analizzare la struttura del testo e della procedura. Nel primo caso, il modo di procedere è corretto da un punto di vista algebrico, ma manca la consapevolezza del significato dei simboli con cui si opera; nel secondo caso, Camilla cerca una soluzione algebrica ad un problema ideato per via grafica: il contenuto del problema è approssimativo; pertanto, rivela essere incoerente tra la sua struttura grafica e quella semantica. Il terzo problema contiene delle ambiguità (il concetto di quadrilatero inscritto in una porzione di circonferenza è un enunciato geometricamente discutibile) e perviene ad infinite soluzioni, purché le si sappia argomentare: la diagonale costruita a partire dall’asse delle ordinate e che termina su quello delle ascisse è determinabile solo se si fanno delle scelte precise; in altri casi non è possibile. Se il docente coglie l’opportunità offerta dagli errori, lo studente è disposto a cercare le motivazioni al proprio “vagare senza meta” e a metterlo in discussione: così come mette il massimo dell’impegno a cercare una soluzione, allo stesso modo è disposto ad abbandonare una procedura rigida e ad utilizzare il dubbio come momento di crescita. L’errore in matematica sottende aspetti cognitivi di assoluto interesse: ogni studente, nel momento in cui è impegnato a risolvere un compito matematico, impegna tutto sé stesso; nessuno studente sbaglia per il deliberato obiettivo di fallire. L’errore è realmente da intendersi nell’etimologia latina della parola *errare*, cioè di “vagare cercando la meta”: molto spesso questi errori servono per decodificare la struttura cognitiva degli studenti, altre volte mostrano soluzioni euristiche del tutto inedite, anche se talvolta poco funzionali. Il ruolo dell’errore in matematica va riconsiderato: sono perle preziose perché aiutano a comprendere molto delle persone che li fanno, come i ragazzi durante il PCTO ci hanno dimostrato. Inoltre, i libri di testo contengono alcune imprecisioni, così come le piattaforme di GenAI sono soggette a numerosi bias: la caccia all’errore attraverso la GenAI diventa un’esperienza illuminante quando gli studenti si rendono conto che il tipo di risposta che possono ottenere dipende strettamente dal tipo di *prompt* che forniscono alle piattaforme di GenAI. Lo stesso quesito presentato in forma grafico-visiva (jpg o altro), espresso in linguaggio naturale, espresso in codici sorgente fornisce degli *output*

differenti. Comprendono di non doversi fidare a priori della tecnologia e che il linguaggio utilizzato riveste un'importanza fondamentale.

3. Matematica per ciechi, o “ciechi” per la matematica?

Nel corso dell'ottavo e nono ciclo del TFA presso l'Università di Verona, nell'ambito dei laboratori di “Didattica per le minorazioni sensoriali”, con alcune classi di specializzazione per la scuola secondaria di primo e secondo grado si è proceduto ad analizzare alcune questioni di accessibilità relative ai libri di testo digitali e ad alcune applicazioni web. Utilizzando come linee guida la normativa del *World Wide Web Consortium* (W3C) e la *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG) si è proceduto a verificare alcune caratteristiche. I docenti in formazione hanno sintetizzato quanto rilevato, producendo dei siti web accessibili, riportati in bibliografia.

- Libri digitali = libri accessibili?
- L'IA fa parte del Web accessibile?

In questo primo processo di valutazione ne è emersa una realtà fortemente disomogenea.

3.1 *Digitale ≠ accessibile*

Gli studenti ciechi o ipovedenti utilizzano delle interfacce grafiche per ingrandire le immagini a video o per modificare il contrasto, oppure utilizzano degli *screen-reader* (sintesi vocale) per sopperire uditivamente l'impossibilità di leggere direttamente a schermo. Buona parte di questi strumenti sono già disponibili nei diversi dispositivi – anche con differenti sistemi operativi – nella sezione “accessibilità” del pannello di controllo. Nei libri di testo digitali, purtroppo, l'ostacolo più grande è rappresentato dalla disomogeneità delle offerte editoriali: per quanto ogni testo digitale sia risultato accessibile secondo la normativa di riferimento, ogni casa editrice spesso propone la propria modalità di accesso: alcune offrono la “app”, altre la versione web, altre ancora la versione “pdf accessibile”. Il problema di fondo è costituito proprio dalla frammentarietà della proposta: uno studente cieco è costretto a cambiare applicazione ogni qual volta usa un libro diverso, con grande dispendio di tempo per impostare il proprio PC o tablet a seconda del testo utilizzato, oppure durante lo studio nel passaggio da un testo all'altro. Nello specifico, i testi di matematica hanno caratteristiche di accessibilità ulteriori, la cui logica si è compresa in corso d'opera: gli *alternative text* che descrivono le immagini non sono sempre esaustivi; la quantità di contenuti per ogni pagina è spesso eccessiva, specie le sezioni dedicate agli esercizi; gli esempi e gli esercizi-guida talvolta portano casi notevoli e lasciano gli altri esercizi alla soluzione degli studenti, dando per scontato che ci riescano. Per gli studenti ciechi e ipovedenti la matematica è realmente “invisibile”, un muro impenetrabile che i vari tentativi di renderla accessibile non hanno portato ad alcun risultato stabile. L'idea di rendere “visibile”

qualcosa a chi non può vedere non è l'approccio giusto: a chi non vede, non interessa “vedere l'invisibile”, interessa capire il significato profondo della matematica, che non può essere solo “visione” (una prospettiva ideata dai “vedenti”), ma “linguaggio”, espressione coerente di un pensiero. I testi di matematica per i ciechi sono rari, uno di questi è “L'insegnamento della matematica ai ciechi” di José Enrique Fernández del Campo. Non vi sono immagini (pochissime), la matematica è espressa come un linguaggio che si impara come una seconda lingua: con i suoi simboli, la sua grammatica, la sua sintassi, la sua logica. Studiare la matematica con i ciechi sovverte la didattica tradizionale; la matematica esprime la realtà con un suo linguaggio proprio: crearsi delle immagini è solo una delle possibili interpretazioni.

3.2 *La IA fa parte del web accessibile?*

La Direttiva (UE) 2024/1689 sull'Intelligenza Artificiale non contiene un elenco esaustivo di specifiche tecniche per ciechi o sordi, ma stabilisce un quadro normativo che mira a garantire che i sistemi di intelligenza artificiale siano sviluppati e utilizzati in modo etico, responsabile e inclusivo, vietando pratiche dannose e imponendo requisiti di trasparenza e supervisione che dovrebbero favorire l'accessibilità per le persone con disabilità. In realtà, sono evidenti alcune distorsioni: il layout di queste piattaforme è disegnato per i vedenti, spesso un cieco non è in grado di trovare gli strumenti dove si aspetterebbe; in secondo luogo: le descrizioni delle immagini (gli *alternative text*) sono spesso scritti da persone vedenti che non sanno come descrivere le cose ai non vedenti, non avendo idea di ciò che i ciechi possono o non possono vedere, di ciò di cui hanno bisogno – o meno - di sapere. Infine, spesso tali piattaforme hanno degli evidenti bias nei confronti dei non vedenti, considerati talvolta con pietismo o con eccesso di abilismo (Adnin & Das, 2024, p.10 e succ.).

3.3 *La GenAI può creare didattica inclusiva per le minorazioni sensoriali?*

Riprendendo la definizione di K. Devlin (1998), la matematica è considerata un modo per “rendere visibile l'invisibile”, buona parte dell'approccio alla matematica degli ultimi decenni si è fondato su questo presupposto visuo-centrico. Ma è corretto? Perché in tanti decenni di didattica della matematica nelle scuole si è impostata la didattica per rendere visibile ciò che non lo è? Gli studenti ciechi hanno pagato un prezzo altissimo per questa impostazione: dover comprendere attraverso adattamenti lessicali ciò che per tutti gli altri era comprensibile usando il senso della vista. In questa sperimentazione, la matematica è stata approcciata come un linguaggio; gli studenti ciechi non possono comprenderne la logica solamente attraverso gli *alternative text*: questi sono generati per spiegare una certa struttura matematica impostata con logica visuale e portano a rischiose approssimazioni. Per uno studente cieco, un enunciato matematico si analizza decodificando la sequenza di antecedenti e conseguenti che lo

compongono: se la struttura è lineare e coerente, questo acquista un significato descrittivo e operativo. Le difficoltà maggiori sono rappresentate da una coerenza interna non sempre presente negli enunciati presi in analisi dai libri di testo; in secondo luogo, la lunghezza delle sequenze: come dimostrato da Dehaene (1998) il cervello umano non è strutturato per gestire lunghe sequenze di azioni, affaticando velocemente la memoria di lavoro; l'eccessiva lunghezza è una delle principali fonti di errori procedurali.

Gli stessi studenti ciechi giungono ad una conclusione molto pratica: il tipo di risposte che si possono ottenere dalle piattaforme di Intelligenza Artificiale dipendono in stretta misura dal modo con cui si pongono le domande: ottenere soluzioni errate deriva dal porre male la questione iniziale. Considerare la matematica come un linguaggio, una lingua straniera di cui apprendere simbologia, grammatica, sintassi e semantica la renderebbe più inclusiva, una vera e propria narrazione rispetto alla quale ognuno può trovare la sua traduzione. Diversamente, cercare di creare matematica inclusiva traducendo in testo la sua parte visiva sarebbe come “leggere un testo tradotto” già molte volte: le distorsioni aumentano. Dai resoconti raccolti dagli insegnanti coinvolti nella presente sperimentazione emergono dei risultati promettenti per future ricerche: studiare matematica con la GenAI porta gli studenti a investire maggiori risorse cognitive sul significato delle strutture che stanno studiando, sapendo che l'AI è un utile supporto per la parte più faticosa (i calcoli e le dimostrazioni), nonostante la consapevolezza dei limiti. In secondo luogo, la ricerca e l'analisi degli errori attraverso l'AI coinvolge gli studenti in un processo metacognitivo stimolante e del tutto privo di quel giudizio che potrebbero sentire da parte del docente.

4. Conclusioni

Si tratterebbe di ripensare la didattica della matematica, un'operazione che già i docenti specializzati sul sostegno devono fare per rendere accessibile la matematica ai soggetti con neuro-atipicità. C'è ancora molto da fare: nelle scuole secondarie la matematica si insegna spesso ancora nella sua divisione dicotomica tra algebra e geometria, con libri di testo distinti e ore di lezione dedicate, come se si trattasse di due materie complementari ma distinte. La GenAI si sta rivelando promettente, nella misura in cui consente ai docenti di cambiare radicalmente il modo di concepire l'insegnamento, purché si sappiano superare alcune resistenze e bias attorno all'uso dell'Intelligenza Artificiale, un'evoluzione simile a quella già vissuta alcuni decenni fa con l'introduzione dell'informatica e delle calcolatrici scientifiche. In un momento storico in cui era ancora importante saper fare i calcoli senza sbagliare, informatica e calcolo automatico erano strumenti spesso visti con la diffidenza di chi andava a soppiantare le umane abilità di calcolo. Ora il contesto è simile: spesso gli strumenti di GenAI sono accusati di essere un *high-tech plagiarism* per la difficoltà di capire che cosa dipenda dalle abilità di chi studia e che cosa dalle abilità della tecnologia. Ma: come la prima

rivoluzione tecnologica dovuta ai calcolatori ha permesso di spostare la didattica della matematica dai calcoli alle strutture, ora la GenAI può permettere di passare dalle strutture ai linguaggi con cui sono descritte, in un modo più accessibile a tutti. Gli studenti ciechi già lo fanno, perché per loro è l'unica alternativa possibile.

Concludendo con un contributo di Lim (Lim et al., 2023, p.9), «gli strumenti di intelligenza artificiale generativa come Bard, ChatGPT e DALL-E stanno aprendo nuove frontiere che influenzeranno il modo in cui apprendiamo, interagiamo e lavoriamo gli uni con gli altri, costringendoci quindi a reinventare le pratiche esistenti per essere preparati e rimanere rilevanti in futuro. La nostra esperienza di lavoro con gli strumenti di intelligenza artificiale generativa suggerisce che è importante che gli utenti siano (i) completi e specifici nei suggerimenti, il che può comportare (ii) il ridimensionamento (ad esempio, chiarire con esempi, domande strutturate) e (iii) tenere presente i limiti della tecnologia al fine di definire le aspettative e garantire i migliori risultati (lezioni) [...]. Gli enti e le istituzioni educative devono abbracciare un cambiamento culturale quando si tratta di intelligenza artificiale generativa e tecnologie simili ritenute “dirompenti”. Come la storia ha dimostrato, i divieti potrebbero non essere efficaci come previsto; pertanto: la governance e la regolamentazione strategica sono fondamentali per un’integrazione senza soluzione di continuità. Tuttavia, potrebbe essere necessario ripensare anche il modo in cui gli enti e le istituzioni educative concettualizzano la cattiva condotta accademica, che è un compito molto più grande e impegnativo rispetto a scrivere l’uso e l’abuso dell’IA nelle politiche. Ultimo ma non meno importante, l’attuale narrativa sulla cattiva condotta accademica pone l’onere completamente sugli studenti di non impegnarsi in pratiche e comportamenti non etici e disonesti. La linea di fondo è che ci si aspetta che gli studenti imbrogolino e quindi non ci si può fidare: il linguaggio politico è chiaro su questo. Gli studenti sono avvertiti di gravi punizioni in caso di scoperta, dalla sospensione all’espulsione. Sosteniamo che è giunto il momento di cambiare questa narrativa a favore di una che evidenzia una responsabilità distribuita quando si tratta di cattiva condotta accademica, ovvero i leader, gli amministratori, gli educatori e gli studenti devono condividere la responsabilità. Gli enti e le istituzioni educative dovrebbero pertanto stanziare risorse adeguate a sostenere il personale e gli studenti nell'affrontare efficacemente le sfide legate all’IA generativa e ottimizzare le opportunità offerte dai suoi strumenti.»

Riferimenti Bibliografici

Adnin, R., Das, M. “I look at it as the king of knowledge: how blind people use and understand generative AI tools”, *Assets* '24, October 27-30 2024, St John's, NL, Canada; <https://doi.org/10.1145/3663548.3675631>

Cristianini, N. (2023). “La scorciatoia”. Il Mulino, Bologna.

Cristianini, N. (2024). “Machina sapiens”. Il Mulino, Bologna.

- Cristianini, N. (2025). “Sovrumano”. Il Mulino, Bologna.
- Dehaene, S. (2000). “Il Pallino della Matematica”, Oscar Mondadori, Milano.
- Del Campo, J.E.F. (2000). “L’insegnamento della matematica ai ciechi”. Biblioteca italiana per ciechi “Regina Margherita” onlus, Monza.
- Devlin, K. (2002). “Il Linguaggio della Matematica”, W.H. Freeman and Company, New York 1998; Ed. It. Bollati Boringhieri, Torino (2002), prologue, p. 23
- Dean, W., Naibo, A., “Artificial Intelligence and inherent mathematical difficulty”, <https://arxiv.org/abs/2408.03345>, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.03345>
- Enzesemberger, H.M. (1998). “Il mago dei numeri”, Einaudi, Torino.
- European Commission: Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology and Grupa ekspertów wysokiego szczebla ds. sztucznej inteligencji, *Ethics guidelines for trustworthy AI*, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2759/346720>
- Guedj, D. (1998). “Il teorema del pappagallo”. TEA, Milano.
- Guedj, D. (2003). “La chioma di Berenice”. TEA, Milano.
- Lagrange, J.B., Richard, P.R., Vélez Melòn, M.P., Van Vaerengerh, S., “Design digital environments for mathematical education: the contribution of intelligence techniques”, August 2023, <https://www.researchgate.net/publication/373430520>, DOI: 10.1007/978-3-030-95060-6_37-1
- Lim, W.N., A. Gunesekara, Pallant, J.L, Pallant, J.I., Pechenkina, E. “Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators”, The International Journal of Management Education (21), 2023, <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Moore, L. (2016). “Il mondo invisibile”. NN edizioni, Milano
- Schiavetti, E., Corsi, F., (2020). “I numeri che fanno crescere”. QuiEdit, Verona
- Smith, A., Min, W., Mott, B.W., & Lester, J.C. (2015). Diagrammatic student models: Modeling student drawing performance with deep learning. In International Conference on User modeling, Adaptation, and Personalization, pp. 216–227. Springer.
- Tahan, M. (1996). “L’uomo che sapeva contare”. Salani, Firenze
- Ocse Pisa 2022: sintesi dei risultati degli studenti italiani: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Sintesi_Risultati_PISA2022.pdf
- Intervista al ministro G. Valditara, 17 novembre 2022: https://www.corriere.it/scuola/secondaria/22_novembre_17/da-dieci-anni-scuola-immobile-valditara-matematica-si-cambia-847f737c-66a2-11ed-a222-843a540a9cec.shtml
- Regolamento UE 1689/2024 “Regole armonizzate sull'intelligenza artificiale e modifica i regolamenti (CE)n, 300/2008, (UE) n, 167/2013, (UE) n, 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 e (UE) 2019/2144 e le direttive

2014/90/UE, (UE) 2016/797 e (UE) 2020/1828 (regolamento sull'intelligenza artificiale)": https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401689

D.M 30 settembre 2011 "Criteri e modalita' per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attivita' di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249." <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>

The World Wide Web Consortium (W3C): <https://www.w3.org/>

Web Content Accessibility Guidelines (WCAG): <https://www.wcag.com/>

Piattaforme di AI generative consultate durante la sperimentazione:

<https://smodin.io/>

<https://socratic.org/>

<https://www.wolframalpha.com/>

<https://www.popai.pro/>

Sito "Didattica per le disabilità sensoriali" del gruppo 17 TFA IX ciclo presso Università di Verona: <https://sites.google.com/view/classe-17>

Sito "Didattica per le disabilità sensoriali" del gruppo 10 TFA VIII ciclo presso Università di Verona: <https://lucast875.wixsite.com/ipovisionetfavr10>

I bisogni educativi (speciali) invisibili nella cronicità: punti di attenzione per una didattica inclusiva

Invisible (special) educational needs in chronic conditions: focal points for inclusive education

Guendalina Cucuzza^{1*}

¹ Università degli Studi di Milano-Bicocca; guendalina.cucuzza@unimib.it

* Correspondence: guendalina.cucuzza@unimib.it

Abstract: Nonostante il riconoscimento del diritto all'inclusione scolastica per tutti gli alunni, la presenza di studenti con patologie croniche continua a sollevare questioni complesse e spesso sottovalutate dal contesto scuola. La cronicità, infatti, sfugge dalle categorizzazioni dei Bisogni Educativi Speciali (BES), ed emerge come un territorio di frontiera tra inserimento e integrazione. La ragione sembra ascrivibile a un'invisibilità dei bisogni educativi correlati a tale condizione, a causa di una centratura dell'attenzione solo sui compiti di cura della patologia. La mancata tematizzazione dei bisogni educativi, tuttavia, ne amplifica gli effetti, con significativi impatti nei processi di apprendimento e di partecipazione all'esperienza scolastica. All'interno di questo scenario complesso, il contributo intende innanzitutto evidenziare i bisogni educativi (speciali) invisibili degli alunni con cronicità e le risorse attivate da questi ultimi e dal network di cura per affrontarli. Per l'approfondimento di questi aspetti si farà riferimento come caso emblematico al diabete di tipo 1, una delle più frequenti malattie croniche dell'infanzia. Il contributo prosegue delineando alcuni punti di attenzione a livello metodologico per promuovere una didattica inclusiva, in grado di riconoscere e legittimare le necessità degli studenti con cronicità, al fine di garantire un'esperienza scolastica di qualità per questi ultimi e per l'intera classe.

Abstract: Despite the recognition of the right to educational inclusion for all students, the presence of pupils with chronicity continues to raise complex issues that are often underestimated by schools. Chronic conditions do not fit into the categories of special educational needs and emerge as a grey area between placement and integration. The reason seems to be linked to the invisibility of the educational needs of chronicity, due to a focus solely on care tasks for its management. However, the failure to address educational needs amplifies their effects, with significant impacts on learning processes and participation in the school experience. Within this complex scenario, this contribution aims first to highlight the invisible (special) educational needs of pupils with chronicity and the resources activated by them and by the care network to address these needs. To explore these aspects in greater depth, type 1 diabetes, one of the most common chronic diseases in childhood, will be used as a case study. The contribution goes on to outline some methodological points to consider in order to promote inclusive teaching that recognizes and legitimizes the needs of students with chronic conditions, to ensure the quality of school experience for them and the whole class.

Parole chiave: cronicità; bisogni educativi speciali; inclusione; educazione

Keywords: chronicity; special educational needs; inclusion; education

1. Introduzione

Gli studenti⁹ affetti da una malattia cronica costituiscono una sempre maggior percentuale della popolazione scolastica. Essi, tuttavia, seppur molto numerosi, tendono a sfuggire alle statistiche ufficiali e pertanto a essere poco considerati dal sistema scuola [1]. Attualmente in Italia si stima che un bambino/adolescente su duecento sia affetto da una patologia cronica (Piano Nazionale della Cronicità¹⁰, Ministero della Salute) condizione permanente che impatta sull'intera esistenza. Questo dato si riflette di conseguenza, anche sul contesto scolastico che, ogni duecento alunni, si troverà a confrontarsi con un alunno con cronicità e pertanto con esigenze specifiche e complesse a cui rispondere per garantirne il diritto allo studio. Eppure, tale condizione non sembra trovare tematizzazione se non sporadicamente, in occasione di situazioni limite (in termini di buone o cattive prassi) che giungono alla ribalta dei media, per poi risprofondare dopo qualche tempo, nell'anonimato. L'invisibilità della cronicità a scuola stupisce anche in considerazione dell'ampio dibattito connesso alla definizione dei bisogni educativi speciali (BES), e dell'introduzione di provvedimenti legislativi a tutela degli alunni con esigenze che richiedano una personalizzata e adeguata risposta da parte della scuola stessa. Seppur la categoria dei BES lasci volutamente spazio a un'alta varietà di condizioni fisiche, psicologiche e sociali, temporanee o permanenti, non necessariamente certificate da diagnosi, nei documenti che disciplinano l'organizzazione e gli interventi per l'accoglienza di tali bisogni, le malattie croniche non sembrano essere incluse. In particolare, la Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", individua tre ampie aree di BES nel più ampio alveo dello svantaggio scolastico, corrispondenti a (1) disabilità, (2) disturbi evolutivi specifici e (3) svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

La malattia cronica non è propriamente inscrivibile in alcuna di queste aree, neppure in quella della disabilità con la quale, tuttavia, può sovrapporsi per alcuni suoi potenziali effetti degenerativi e complicanze. In quest'ottica, l'alunno con cronicità, in assenza di disabilità connesse o secondarie alla patologia, non può fruire delle tutele garantite a tale condizione¹¹.

All'interno del quadro sopra delineato, dunque, la cronicità emerge come una zona di frontiera, non del tutto definita e definibile, verso la quale a livello scolastico, data l'assenza di disposizioni in merito, vengono attuate pratiche disomogenee e altamente discrezionali, a seconda dell'interpretazione che lo specifico contesto attribuisce alla patologia. È interessante osservare, inoltre, come tali pratiche tendano ad alternare inserimento e integrazione, ma difficilmente promuovano inclusione.

A fronte di tale situazione e del fatto che gli alunni con cronicità, seppur invisibili, abitano la scuola, si rivela importante provare a ricostruire i legami

⁹ Nel contributo, viene adottato l'uso del maschile grammaticale come forma convenzionale, con intento inclusivo rispetto alle diverse identità di genere.

¹⁰ Nel Piano, inoltre, vengono riportate le malattie croniche più diffuse in età evolutiva con percentuali di diffusione, obiettivi di intervento e strategie

(https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2584_allegato.pdf ultima consultazione 11/06/2025).

¹¹ Tali tutele sono disciplinate dalla Legge 104/1998 e dai relativi provvedimenti che negli anni l'hanno seguita per favorire prima l'integrazione e poi l'inclusione delle persone con disabilità.

tra cronicità e BES, per comprendere, al di là delle categorizzazioni a oggi esistenti, se e come tale condizione dia origine a bisogni educativi speciali, di che tipo essi siano e come farvi fronte.

Al fine di meglio contestualizzare l'analisi, verrà preso in considerazione, come caso emblematico, il diabete di tipo 1, una delle più frequenti malattie croniche dell'età evolutiva.

Il diabete di tipo 1 è una malattia autoimmune caratterizzata dall'assenza di produzione di insulina, l'ormone che regola la concentrazione di zucchero nel sangue, a causa della distruzione da parte degli anticorpi, delle cellule deputate alla sua produzione. Il soggetto, per sopravvivere, dovrà autosomministrarsi più volte al giorno l'insulina e monitorare costantemente il livello di zucchero nel sangue (glicemia) per dosare correttamente la terapia, anche in relazione agli alimenti assunti e alle attività svolte. Un eccesso o una carenza di insulina comportano importanti conseguenze (ipoglicemia e iperglicemia), fino al coma e alla morte. Per adempiere alla gestione della malattia il soggetto interagisce con numerosi dispositivi, tra cui quelli per la somministrazione di insulina e per il monitoraggio della glicemia [2].

Seppur sommaria, questa descrizione della patologia lascia intravedere il rilevante carico di adempimenti e responsabilità per la gestione della stessa che gravano sull'alunno con diabete, sulla famiglia (soprattutto nella fase infantile) e sul contesto scuola. L'eterogeneità di posizioni nel far fronte alla situazione, riflette il quadro sopra descritto inerente la cronicità tutta. Le numerose associazioni di persone con diabete, in rete con i centri diabetologici di riferimento, hanno stilato linee guida per l'inserimento del giovane con diabete a scuola (www.agditalia.it)¹², proponendo strategie centrate sulla demedicalizzazione, sulla formazione e informazione del personale scolastico e sulla gestione delle emergenze. Se rispetto a tali linee guida, sembra esserci un unanime consenso, non si può dire lo stesso rispetto ai bisogni educativi speciali su cui permane un'importante divisione tra chi evidenzia l'opportunità di inserire tale patologia nell'area dei BES, e chi, probabilmente anche al fine di evitare potenziali effetti di stigmatizzazione connessi¹³, nega un legame tra diabete di tipo 1 e BES evidenziando come gli alunni affetti da tale patologia abbiano le stesse possibilità di successo o insuccesso scolastico.

Il punto, qui, sembra proprio riguardare cosa si intende con bisogni educativi speciali: essi non sono strettamente e necessariamente connessi alla sfera cognitiva, né a una logica di performance nell'apprendimento, sebbene possano impattare su di essa. Non sono neppure ascrivibili a una dimensione personalistica e individuale nell'adeguatezza allo svolgimento del percorso formativo, ma emergono piuttosto dall'interazione tra le caratteristiche del soggetto e la conformazione del contesto, rispetto alla qualità dell'esperienza che esso offre in termini di vincoli e opportunità per lo svolgimento del percorso formativo stesso. In questo senso non è la persona con cronicità che ha bisogni educativi "speciali", ma è la tensione tra le esigenze della condizione e l'organizzazione del dispositivo scolastico, che genera bisogni educativi "speciali" che, se tematizzati e affrontati in una logica di sistema, possono offrire un notevole supporto nell'avventura dell'apprendimento. Al contrario, la mancata tematizzazione ne amplifica gli effetti, con significativi impatti nei processi di apprendimento e di partecipazione all'esperienza scolastica, e ricadute anche sulla salute dell'individuo.

¹² Consultato in data 11/06/2025.

¹³ La definizione di bisogno speciale enfatizza la differenza rispetto alla norma e risponde a una logica di integrazione più che di inclusione (in cui nessun bisogno educativo è "speciale" ma sono tutti pari livello, legittimi e legittimati), sottoponendo il soggetto a rischio di stigmatizzazione.

Ma nel concreto, a cosa si riferiscono questi bisogni e perché spesso rimangono nell'ombra? Di seguito si cercherà di rispondere a questi interrogativi, adottando una prospettiva pedagogica.

2. Pervasività della cura, bisogni educativi (speciali) invisibili e risorse invisibili

Il tratto distintivo della cronicità è insito nella radice del suo stesso nome, *Kronos*, il tempo. Misurarsi con essa è misurarsi con la permanenza della condizione negli anni, con il tempo delle terapie per gestirla. Sono proprio la pervasività e l'ineluttabilità di quest'ultima [2] a spostare l'attenzione del soggetto, della famiglia e del contesto scolastico sui bisogni di cura e su come organizzarsi per adempiervi. Tale centratura di sguardo trova conferma anche nella letteratura scientifica internazionale sul tema in cui gli interventi relativi alla gestione del diabete a scuola riguardano prevalentemente aspetti funzionali alla cura della patologia [3-4] tra cui educazione del personale e dei compagni, disponibilità di farmaci a scuola, scelta del pranzo, presenza di un infermiere dedicato che affianchi lo studente. Anche quando l'oggetto dell'indagine riguarda la promozione dell'inclusione scolastica, i modelli di perseguimento della stessa vedono tra le strategie prevalenti, l'inserimento dell'infermiere a scuola per il supporto nella terapia [5] e il soddisfacimento delle esigenze a essa connesse. Senza voler affatto negare l'importanza di questi aspetti, ci si chiede se ciò non risponda piuttosto a una logica di integrazione dell'alunno, attraverso una risposta specifica a un bisogno specifico, se sia sufficiente o se, piuttosto, non sia necessario considerare anche altre dimensioni (psicologiche, sociali, contestuali, ecc.), ugualmente determinanti per favorire un'esperienza inclusiva e di qualità. Del resto, altre fonti in letteratura evidenziano come la cronicità incida significativamente sulla componente «Attività e partecipazione» dell'ICF¹⁴, limitando la performance e le capacità dell'individuo che ne è affetto, e ponendo il sistema scuola-famiglia di fronte a difficoltà relative non solo al trattamento della malattia ma anche ad aspetti psico-socioeducativi dello studente con cronicità [1,6].

A fraporsi tra l'individuazione di queste difficoltà "altre" di tipo psico-socioeducativo e l'intercettazione dei bisogni educativi a queste connessi, è proprio la pervasività dei bisogni di cura, che saturano l'attenzione e li rendono invisibili. Inoltre, la logica assistenzialista, ancora molto diffusa nei servizi, rafforza un approccio riduttivo al bisogno di salute, centrato sulla compensazione dei bisogni primari, e ostacola una visione complessa che mobilita, accanto alla dimensione fisiologica, quella della percezione di sé e dei rapporti con gli altri, che vengono messe in crisi dalla presenza della malattia, e che svolgono un ruolo centrale nelle dinamiche di inclusione ed esclusione dei soggetti. Il mancato riconoscimento di queste ultime, non le annulla ma le fa agire in modo latente, lasciando all'individuo il compito di affrontarle, come può, da solo, non senza conseguenze in termini di benessere del soggetto e di qualità dell'esperienza scolastica.

La prospettiva pedagogica, invece, si focalizza sulla dimensione esperienziale del bisogno, e cioè su come questo prende corpo e si delinea nell'effettività della situazione. Per questa ragione essa consente di sfatare il riduzionismo "bisogno fisiologico-compensazione" evidenziando come esso sottenda una varietà di bisogni educativi invisibili che hanno a che fare con

¹⁴ L'*International Classification of Functioning*, adottata in Italia nel 2007, racchiude tutti gli aspetti della salute umana, rapportandoli a 4 componenti: funzioni corporee, strutture corporee, attività e partecipazione, fattori ambientali.

la sfida di conciliare le esigenze della patologia con le caratteristiche del dispositivo scolastico, e che performano i processi di apprendimento.

Tre ricerche empiriche qualitative relative alle dinamiche formative nella cronicità, e in particolare nel diabete di tipo 1, forniscono dati utili all'individuazione dei bisogni educativi connessi alla condizione.

La prima ricerca [7] approfondisce il tema dell'apprendimento dell'autogestione nel contesto scolastico e analizza in profondità i processi di conoscenza che consentono ad adolescenti con diabete di tipo 1 di riprodurre nella quotidianità, in particolare a scuola, i saperi funzionali alla gestione della malattia appresi in contesti protetti quali ospedali e campi scuola.

Le altre due ricerche esplorano rispettivamente gli impatti degli oggetti, in particolare dei dispositivi per la somministrazione di insulina, sull'esistenza dei soggetti a livello di spazi, tempi, corpi, emozioni e relazioni [2] e le dimensioni formative latenti nella cronicità. Esse sono state condotte con pazienti adulti che tuttavia, in alcuni casi, nel ricostruire la loro storia di malattia, hanno fatto riferimento proprio a episodi relativi all'esperienza scolastica, o in altri casi hanno permesso di raccogliere considerazioni traducibili, con le opportune attenzioni, anche al contesto scuola.

L'intreccio e l'analisi dei risultati individuati da queste indagini permette di identificare tre potenziali macroaree relative ai bisogni educativi speciali (invisibili) degli studenti con cronicità a scuola, di seguito approfondite.

2.1. Conciliare gli spazi e i tempi dell'apprendimento con quelli della cura

La scuola costituisce uno spazio ricco e articolato che pone sfide di adattamento e di apprendimento allo studente con cronicità, in quanto luogo caratterizzato da logiche non facilmente conciliabili con quelle della terapia. Assenze alle attività scolastiche per le esigenze di cura, utilizzo continuativo o intermittente di dispositivi medici esterni che il personale scolastico non sa come gestire o a chi affidare, sono solo alcuni esempi di una complessità che, se non riconosciuta, porta a pensare che sia sufficiente inserire lo studente con cronicità nel contesto scuola senza prevedere alcun sostanziale ripensamento di quest'ultimo, ma inducendo lo studente stesso, la sua famiglia e, quando disponibile, il personale docente, ad adeguarsi e a compensare le difficoltà [6]. Queste non sono solo di ordine pratico-organizzativo (ad esempio, la gestione della somministrazione dei farmaci, delle emergenze, ecc.) ma investono anche l'universo simbolico degli individui e possono rimandare significati escludenti: la presenza di un genitore o di una figura dedicata per effettuare la terapia, la sospensione di alcune attività per adempiere agli oneri della stessa, il confronto con le rappresentazioni invalidanti connesse alla malattia e diffuse nel contesto, sono solo alcune delle principali occasioni in cui l'alunno può sperimentare la differenza, la curiosità altrui, e deve imparare a farvi fronte. Gli spazi e i tempi della cura, con le implicazioni sopra discusse, si intrecciano, così, con quelli dell'apprendimento in un fragile equilibrio, mai del tutto raggiungibile, dato dall'interazione contingente tra numerose componenti sociali (studente, insegnanti, compagni di classe, familiari, operatori scolastici, ecc.) e materiali (dispositivi di cura, spazi, tempi, ecc.) [6]. Ciò rende il processo di apprendimento altamente complesso, e rischia di ostacolarlo in quanto introduce un notevole carico per l'alunno con cronicità, sia in termini di "cose da fare", che rispetto alla percezione e costruzione di sé come studente, che, se non supportate, possono sfociare in situazioni di povertà educativa intesa non solo come povertà di istruzione ma come impossibilità di accedere

a esperienze educative di qualità [8]. Questo aspetto introduce alla seconda macroarea di bisogno, inerente il disagio formativo.

2.2. Far fronte al disagio formativo tra esigenze scolastiche ed esigenze di cura

Come sopra descritto, l'alunno con cronicità deve bilanciare gli adempimenti connessi al percorso scolastico, con quelli inerenti l'autogestione della malattia. In quest'ottica, scuola e cura agiscono come due potenti dispositivi formativi [9], il primo dichiarato, il secondo latente, ognuno dei quali prescrive – attraverso una specifica organizzazione di spazi, tempi, corpi e simboli – un certo tipo di soggettività (a livello di modi di essere, comportamenti da tenere, azioni da compiere, ecc.) e tenta di trarre a sé il soggetto. Fintanto che le pressioni dei due dispositivi sono allineate, l'alunno può trarre benefici dalla situazione. La soggettività precisa e metodica richiesta dall'autogestione, ad esempio, può risultare particolarmente funzionale nello studio. Il problema è quando le pressioni si disallineano. È il caso degli eventi straordinari (gite, ecc.) che rompono la routine e a cui non è detto che l'alunno possa partecipare, o che richiedono una notevole riorganizzazione da parte di quest'ultimo per prendervi parte; è il caso dell'ipoglicemia o dell'iperglicemia nel corso di una verifica o di una gara, in cui il dispositivo di cura prescrive di fermarsi, ma ciò espone al fallimento, al sentirsi diverso, e al giudizio del contesto. Ciò può causare un significativo disagio formativo [10] dato dalla tensione tra l'effettività della condizione del soggetto (ciò che è con i vincoli connessi alla patologia) e l'immagine di studente che il contesto scuola e la società prescrivono. È opportuno sottolineare che se una quota di disagio formativo è presente in tutti i percorsi scolastici e, in presenza delle opportune mediazioni, è funzionale allo sviluppo di apprendimenti da parte dell'individuo, nel caso dello studente con cronicità, l'invisibilità dei suoi bisogni fa sì che queste mediazioni spesso non vengano attuate, lasciando al soggetto stesso il compito di colmare da solo lo scarto, con conseguenze non affatto banali in termini di apprendimento rispetto a sé, a chi può essere e a cosa può fare, e di impatti emotivi. Tali effetti si producono non solo in caso di difficoltà del soggetto a rispondere alle aspettative e alle richieste del contesto, ma anche nei casi in cui, per rispondervi, l'individuo si sforza negando i propri limiti e la propria condizione.

2.3. Gestire gli impatti emotivi dati dalla convivenza con la cronicità a scuola

Far fronte ai bisogni sopra individuati, comporta la gestione degli impatti emotivi a essi connessi e, più in generale, alla convivenza con la patologia a scuola. A emergere con più facilità è il circolo vizioso che spesso si crea tra cronicità, bassa autostima, solitudine e scarso rendimento scolastico [1]. La presenza di una patologia cronica, infatti, può minacciare fortemente l'autostima e il senso di autoefficacia del soggetto, al punto tale che egli si ritiene meno in grado di “funzionare” dei suoi compagni e per questo può essere portato a isolarsi e a investire di meno nella scuola, con una riduzione delle possibilità di fare esperienza e apprendere. Meno evidente ma non meno impattante è invece il caso in cui, per sopperire al senso di diversità, il soggetto “strafa” negando i limiti della patologia e assumendo un atteggiamento iper-controllante sulla situazione nel tentativo di eliminarne la strutturale variabilità. In questo caso, l'atteggiamento proattivo e l'elevato rendimento scolastico, tendono a suscitare meno sospetti, in quanto distanti da modalità più frequenti di manifestare il disagio, ma possono andare incontro a importanti derive quali ansia e paura di fronte all'imprevisto, al fallimento, e alla perdita del controllo faticosamente raggiunto, o ancora, noncuranza verso la gestione della patologia con il

rischio di incorrere nelle complicanze acute che questa comporta. Dal punto di vista dell'apprendimento, inoltre, anche in questo caso si può verificare una riduzione del campo di esperienza, nella misura in cui il soggetto, per controllare la situazione, o per le difficoltà di tenuta dell'autocontrollo nel tempo, evita di sperimentarsi in nuove esperienze.

Queste considerazioni, evidenziate a partire dal caso emblematico del diabete, possono essere opportunamente tradotte in relazione ad altre tipologie di cronicità, in base alle specificità del contesto considerato.

Le macroaree sopra descritte, tra loro strettamente interconnesse, evidenziano la circolarità tra bisogni di salute e bisogni educativi. Essi non possono essere considerati e affrontati separatamente, in quanto si co-implicano, ma vanno approcciati secondo una logica di sistema, adottando un approccio complesso di tipo biopsicosociale.

In quest'ottica, anche il concetto stesso di bisogni educativi e di apprendimento, contestualizzati nell'ambito scolastico, tendono inevitabilmente a espandersi, strabordando da una logica strettamente legata all'istruzione e alle discipline, per interessare il più ampio campo formativo e di educazione alla vita.

2.4. Risorse invisibili per far fronte a bisogni educativi invisibili

L'adozione di uno sguardo centrato unicamente sulla malattia, non rende solo invisibili i bisogni a essa connessi, ma anche le numerose risorse che l'individuo attiva per farvi fronte. In particolare, la ricerca precedentemente citata, inerente le dimensioni formative latenti nella cronicità, ha messo in evidenza come l'individuo nel conciliare tale condizione con le incombenze della vita quotidiana, sviluppi un prezioso patrimonio di saperi esperienziali e radicati nelle pratiche, inerenti non solo la cura della malattia, ma anche la percezione di sé e del mondo, nonché svariate competenze trasversali (quali problem solving, flessibilità, organizzazione, ecc.) utili a gestire la malattia nell'imprevedibilità quotidiana. Questi apprendimenti e consapevolezze si sviluppano progressivamente nel tempo, sin dall'infanzia, attraversando la malattia, ma vengono agite dal soggetto automaticamente, senza consapevolezza, e rimangono invisibili anche agli occhi dell'intero contesto di riferimento. Portarli alla luce e valorizzarli, costituisce una preziosa mossa in chiave inclusiva.

3. Promuovere una didattica inclusiva per l'alunno con cronicità

L'inclusione sociale concerne la trasformazione delle regole, delle *routine*, delle procedure, delle culture organizzative e della materialità dei contesti formativi e sociali «così che questi divengano equi e accessibili e amplino la propria capacità di riconoscere le potenzialità di ciascun singolo individuo e di valorizzare le differenze senza focalizzarsi solo su quelle di alcune particolari categorie di soggetti» (p.103) [11]. Essa, dunque, è un «evento complesso che riguarda molteplici aspetti della vita degli individui e si fonda sulla possibilità di connettere nel quotidiano contesti (familiari, lavorativi, formativi, di vita), individui (professionisti e non), risorse (sociali, simboliche, materiali), saperi differenti» (p.144) [12] attraverso un lavoro costante.

In quest'ottica, l'inclusione è «qualcosa che si fa, nel senso che non concerne solo l'enunciazione di finalità, intenzioni, valori, ma implica di "tradurre" materialmente e pragmaticamente tali finalità, intenzioni e valori» (Ibidem).

Tali considerazioni pongono la questione sul piano metodologico relativo a come passare dal livello del dichiarato a quello dell'agito, tematizzando cioè i bisogni educativi dell'alunno con cronicità e allestendo

un contesto scolastico in grado quanto meno di accoglierli, legittimarli, e per quanto possibile, di rispondervi. L'orizzonte di lavoro è indubbiamente ampio e importante, e coinvolge a fianco dell'istituzione scolastica, il contesto familiare, sociale e politico-istituzionale.

Di seguito ci si concentrerà sul contesto scolastico al fine di individuare alcuni punti di attenzione per promuovere una didattica inclusiva. In coerenza con quanto rilevato in precedenza circa l'impossibilità di scindere istruzione ed educazione, e conseguentemente, apprendimenti curricolari e apprendimenti prodotti dall'esperienza scolastica nella sua globalità, ci si soffermerà dapprima su alcuni accorgimenti al fine di promuovere un contesto scuola inclusivo che faciliti i processi formativi dell'alunno con cronicità per poi entrare più specificamente nell'ambito della didattica, nella consapevolezza della reciprocità e indissolubilità delle due sfere di azione.

3.1. Superare gli specialismi

Un primo punto di attenzione riguarda ciò che può essere definito come “specialismo”, afferente più a una logica di integrazione che di inclusione. Con esso intendiamo l'individuazione di risorse specifiche (per l'appunto speciali) che vengono attivate in modo specifico, sulla base di un bisogno specifico (speciale). In questo caso il contesto si modifica quanto basta per compensare le esigenze particolari di un dato individuo, senza tuttavia modificare in modo significativo la propria organizzazione e le prassi. Rispetto all'ambito della cronicità la presenza dell'infermiere scolastico risponde a questa logica. Tale figura entra in classe quanto necessario per l'intervento sul singolo per poi abbandonare il contesto. In chiave inclusiva, non si rifiuta l'utilizzo di risorse specialistiche che, come in questo caso, garantiscono la sicurezza dell'allievo e una somministrazione corretta delle terapie, ma ove possibile, è importante riadattarle e renderle disponibili per il resto del gruppo classe «evitando così che costituiscano un “marchio” stigmatizzante per chi ne fruisce» (p.104)[11]. L'infermiere, in quest'ottica, potrebbe diventare una risorsa trasversale all'intero plesso scolastico, intervenire in situazioni di temporanea difficoltà anche di altri alunni, attivare con gli insegnanti progetti di promozione della salute e di informazione circa le patologie presenti nel contesto, non solo per sensibilizzare gli studenti in merito, ma per mettere in evidenza come fragilità e malattia siano parte dell'esperienza umana, piuttosto che un difetto/problema specifico di un individuo specifico.

Un'altra possibilità, maggiormente auspicabile, è la sostituzione della figura dell'infermiere con quella di un educatore formato sulla gestione della patologia, in quanto professionalità con maggior competenza rispetto alle questioni educative nel lavoro con individuo e contesto. Ciò comporta il sottrarre la gestione della cronicità a un ambito unicamente sanitario e pertanto patologizzante, superando così anche una seconda tipologia di specialismo, relativa a uno sguardo monodisciplinare, in favore dell'interdisciplinarietà. Il difficile inquadramento della malattia cronica a scuola e il suo essere territorio di frontiera, invitano, infatti, a intrecciare differenti sguardi e discipline per tematizzarne i diversi aspetti. In particolare, i bisogni educativi a essa connessi individuano uno spazio di competenza specificamente pedagogica nella cura della cronicità ed evidenziano il ruolo che le figure educative possono assumere in rapporto alla stessa nel contesto scuola. Pedagogisti ed educatori, infatti, oltre che progettare e attivare campi di esperienza educativa [2,6,13] che coinvolgano lo studente con cronicità e l'intera classe, possono svolgere un ruolo centrale catalizzando i differenti saperi (di area medica, psicologica, organizzativa, ecc.) che ruotano attorno alla gestione della condizione per valorizzarli “a servizio” dell'esperienza

scolastica. Ciò si concretizza, tra l'altro, nel presidio e manutenzione della complessa rete di attori coinvolti nel contesto, tessendo relazioni, costruendo momenti di confronto e scambio di informazioni e buone prassi tra il sistema scuola, famiglia e di cura, attivando più azioni sinergiche su diversi nodi del network, in cui l'educatore potrebbe fare da snodo, per «fare inclusione».

3.2. Strategie e punti di attenzione per le pratiche didattiche

Di fronte all'elevato tasso di specificità che la malattia cronica assume in relazione a ciascun soggetto, diventa complesso individuare metodi o modelli didattici inclusivi senza incorrere in generalizzazioni e riduzioni dell'originalità delle esperienze considerate. Per questa ragione, sembra più opportuno orientarsi all'individuazione di strategie e punti di attenzione a livello metodologico generale per promuovere l'inclusione, che possano essere opportunamente calibrate e riadattate in situazione.

Un primo aspetto riguarda l'adozione di uno sguardo complesso che consideri come unità di analisi il network di elementi sociali e materiali [14,6] che dà corpo alle attività educative e didattiche, per coglierne vincoli e potenzialità. In quest'ottica, gli oggetti non svolgono una funzione meramente strumentale ma emergono come attori che, interagendo con i soggetti umani, performano le attività scolastiche. Detto in altre parole gli oggetti fanno e fanno fare [15], favoriscono e ostacolano l'apprendimento, promuovono inclusione ed esclusione, in base alla conformazione della rete agente nella specifica situazione. Artefatti quali, ad esempio, dispositivi tecnologici e telefoni cellulari, possono svolgere un ruolo prezioso, assumendo la delega di alcune azioni quali, operazioni di monitoraggio e comunicazioni scuola-famiglia, limitando le occasioni in cui gli insegnanti devono prendere decisioni assistenziali autonome o attuare manovre invasive sullo studente, offrendo maggiori spazi di autonomia a quest'ultimo, che può concentrarsi sulle attività proposte, avvalendosi del supporto dei dispositivi per l'adempimento di alcuni compiti di cura.

La ricostruzione e il riconoscimento delle dinamiche formative all'interno del network consente di rimaneggiare strategicamente spazi, arredi, tempi, routine del dispositivo scolastico per conciliarli con quello di cura, chiedendosi di volta in volta, quali mediazioni valorizzare o introdurre per rendere sostenibile il rapporto tra cure e apprendimento.

Entrando poi, più nello specifico delle dinamiche di apprendimento, la valorizzazione del sapere esperienziale degli studenti può rivelarsi un'importante strategia per potenziare il processo di conoscenza, nonché per restituire agli studenti un'immagine di sé come competenti. Ciò vale per l'intero gruppo classe ma assume un particolare rilievo per lo studente con cronicità. Egli, infatti, come precedentemente descritto, nel far fronte alla patologia, sviluppa un consistente quantitativo di saperi, gran parte dei quali trasversali a essa e spendibili in altri contesti da questo abitati.

L'integrazione del vissuto esperienziale e del sapere in esso radicato, nel percorso formativo, può assumere svariate forme.

L'utilizzo di una didattica laboratoriale che attivi forme di apprendimento situato [16] e collaborativo, costituisce una prima interessante possibilità per incentivare l'utilizzo e la legittimazione del sapere esperienziale. In quest'ottica, la classe si trasforma in una comunità di pratica [17] all'interno della quale i diversi membri si mettono in gioco, sfruttando le proprie conoscenze e competenze, per il raggiungimento di un compito comune. Nel processo saperi formali, afferenti alle aree disciplinari, e saperi informali provenienti dall'esperienza, si intrecciano e si potenziano reciprocamente per il raggiungimento dell'obiettivo.

Inoltre, la centralità che tale strategia didattica attribuisce a situazioni concrete e pratiche, offre la possibilità di partire dagli studenti e dalle esperienze che quotidianamente vivono, per promuovere una didattica per competenze, senza tuttavia escludere conoscenze teoriche aderenti al curriculum scolastico. Anche in questo caso, se tale opportunità può essere considerata per qualunque gruppo classe, si rivela decisamente preziosa in presenza di un alunno con cronicità. Considerando il caso del diabete, i compiti connessi alla sua gestione sollecitano una serie di competenze di tipo logico-matematico (il conteggio dei carboidrati assunti, il dosaggio dell'insulina, l'interpretazione del linguaggio numerico degli strumenti, ecc.), di area scientifica, tecnologica e digitale (formulazione di ipotesi circa i fattori coinvolti nell'andamento della malattia, utilizzo dei dispositivi), di area personale e sociale (autonomia e responsabilità), di area motoria e del benessere (conoscenza del proprio corpo). Le pratiche di cura svolte in classe, invece che costituire motivo di divisione e separazione, possono trasformarsi in un laboratorio che coinvolge l'intera classe, e diventare un'importante occasione per lavorare sullo sviluppo di una o più conoscenze sopra citate, in base agli obiettivi preposti. Ciò consente, al tempo stesso, di approcciare temi quali quelli del limite e della malattia, come parte dell'esistenza, utilizzandoli come spunti di riflessione per i compagni.

Anche la metodologia del *Problem-based learning* che stimola l'apprendimento attraverso l'analisi e la risoluzione collaborativa di problemi reali o realistici, è interessante e utile ad attivare quelle competenze trasversali di flessibilità e problem solving che lo studente con cronicità sviluppa nel far fronte alla malattia.

Le strategie individuate, attivate da sole o in modo integrato, consentono di lavorare sull'empowerment dello studente con cronicità supportando e rilanciando, a beneficio dello stesso e dei processi di conoscenza dell'intera classe, il patrimonio di apprendimenti informali da esso sviluppati per gestire la propria condizione.

È interessante osservare come, non a caso, seppur con le dovute distinzioni, queste strategie afferiscano tutte a una metodologia partecipativa che si rivela un approccio di elezione nell'ottica di una didattica inclusiva in quanto promuove il coinvolgimento e il dialogo tra tutti gli attori coinvolti nel processo di apprendimento, legittimandone ruoli e specificità.

Si impara così dall'esperienza e nell'esperienza, riconfigurando costantemente e in situazione nuovi equilibri per un percorso scolastico sostenibile per l'intera classe, imparando a rapportarsi con le reciproche differenti esigenze.

4. Conclusioni

La rilettura delle dinamiche di gestione della cronicità a scuola ha messo in evidenza la coesistenza di due potenti dispositivi: quello scolastico più evidente e manifesto, e quello dell'autogestione della malattia, latente. Essi hanno logiche differenti che, incarnate nelle pratiche, spesso danno luogo a dinamiche escludenti che impattano sul soggetto stesso e sull'intero contesto di riferimento in termini di partecipazione e apprendimenti.

L'adozione di un approccio innovativo alla gestione della cronicità a scuola va nella direzione di abitare in modo creativo la tensione salute-educazione, che inevitabilmente si genera, tracciando connessioni, riscoprendo risorse invisibili e attivandone di nuove, rilanciando il potenziale trasformativo dello sguardo e dell'azione educativa, e valorizzando il sapere esperienziale radicato in tale condizione. In quest'ottica, le riflessioni metodologiche sopra descritte mostrano come sia possibile convertire la

cronicità da vincolo a opportunità per la crescita e l'apprendimento dei soggetti, e per lo sviluppo dell'intero sistema scuola [6].

Affinché ciò sia possibile, occorre uscire dalla logica dello “specialismo” e dell'integrazione che, sebbene abbia permesso nel tempo l'introduzione di importanti tutele agli aventi diritto, ha perpetrato e perpetra tutt'oggi etichettamento ed esclusione, nonché una visione parcellizzata (noi-loro) del contesto, per abbracciare un approccio inclusivo.

Il carattere ibrido e di frontiera della cronicità, ai margini del quadro normativo sui BES ma depositaria di una molteplicità di bisogni sanitari ed educativi, la rende un terreno interessante di sperimentazione, per promuovere l'inclusione al di là dei sentieri sino a oggi tracciati.

Si tratta indubbiamente di un lavoro lungo e complesso e, attualmente, almeno in parte, percepibile come difficilmente raggiungibile, ma è qui che si gioca il potenziale trasformativo dell'educazione che si fa promotrice di una visione utopica volta a una messa in discussione e a un cambiamento radicale dell'esistente [18-19] nell'ottica del diritto allo studio e di un'esperienza scolastica di qualità per tutti gli studenti.

Riferimenti Bibliografici

Capurso, M. (2006). “Bambini malati cronici a scuola”. *Difficoltà di apprendimento*, 12(1): 51-70.

Cucuzza, G. (2021). *Materialità e cura. Gli effetti formativi degli oggetti nell'autogestione del diabete di tipo 1 nel paziente adulto*. FrancoAngeli.

Tolbert, R. (2009). Gestione del diabete di tipo 1 a scuola: Un'analisi integrativa. *La rivista di infermieristica scolastica*, 25(1): 53-61.

Pinelli, L., Zaffani, S., Cappa, M., Carboniero, V., Cerutti, F., Cherubini, V., Chiarelli, F., Colombini, M. I., La Loggia, A., Pisanti, P., Vanelli, M., & Lorini, R. (2011). The ALBA project: an evaluation of needs, management, fears of Italian young patients with type 1 diabetes in a school setting and an evaluation of parents' and teachers' perceptions. *Pediatric diabetes*, 12(5): 485-493.
<https://doi.org/10.1111/j.1399-5448.2010.00722.x>

Brentari, M., Franceschi, R., Longhini, J., Maines, E., Mozzillo, E., Marigliano, M., & Vivori, C. (2023). Family and Community Nurses as a Resource for the Inclusion of Youths with Type 1 Diabetes at School. *Journal of personalized medicine*, 13(6), 981. <https://doi.org/10.3390/jpm13060981>

Miele, F. e Piras, E. M. (2016). Apprendere a curarsi, dentro e fuori la scuola. L'autogestione del diabete come pratica sociomateriale. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1: 139-158. <https://doi.org/10.12828/83016>

Cucuzza G. (2022). “Chronicity at school: from barrier to learning resource”. In *Proceedings ICERI2022 Conference*, edited by L. Gómez Chova, A. López Martínez and I. Candel Torres, pp. 2432- 2439, IATED Academy.

Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini.

Massa R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.

Palmieri, C. (a cura di) (2013), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli.

Ferrante, A. (2020). Inclusione sociale: significati e prospettive. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti Passerini, C. Palmieri (a cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Guerini.

Barbanti, C. e Ferrante, A. (2020). La materialità dell'agire educativo e inclusivo. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti Passerini, C. Palmieri (a cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Guerini.

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui avere cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. FrancoAngeli.

Cucuzza, G. (2020). Uno sguardo che cura. L'inclusione nell'autogestione del diabete di tipo 1. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti Passerini, C. Palmieri (a cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Guerini.

Barbanti, C. (2019). *Che cosa fanno gli oggetti. Una ricerca pedagogica sulla materialità in atto nella scuola steineriana*. FrancoAngeli.

Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina.

Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Clueb.

Pinto Minerva, F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. Pedagogia e utopia. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 59(1): 52-67.

Self-Determined Learning Model: an international proposal for interactive learning

Noemi Del Bianco¹; Lucia Borsini^{2*}; Catia Giaconi¹, Ilaria D'Angelo¹, Karrie A. Shogren³

¹ University of Macerata 1; n.delbianco@unimc.it

² University of Campania “Luigi Vanvitelli” 2; lucia.borsini@unicampania.it

¹ University of Macerata 1 catia.giaconi@unimc.it

¹ University of Macerata 1; i.dangelo@unimc.it

³ University of Kansas 3; shogren@ku.edu

* Correspondence: lucia.borsini@unicampania.it

Abstract: This article explores the potential of the Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) as a tool for interactive learning based on personalized and student-centered education. Since the SDLMI aims to develop self-regulation and problem-solving skills, the teaching-learning process prioritizes the active involvement of students to prepare them for the challenges of an ever-changing world. The article proposes a validation protocol for adapting the model to different cultural and institutional settings and evaluating the effectiveness of its implementation. The reflection moves toward the benefits of a self-determination-centered educational approach, highlighting how SDLMI can foster meaningful learning for all students.

Abstract: Questo articolo esplora il potenziale del Modello di Apprendimento Autodeterminato (SDLMI) come strumento per l'apprendimento interattivo basato su un'educazione personalizzata e incentrata sullo studente. Poiché l'SDLMI mira a sviluppare capacità di autoregolamentazione e di problem-solving, il processo di insegnamento-apprendimento dà priorità al coinvolgimento attivo degli studenti per prepararli alle sfide di un mondo in continua evoluzione. L'articolo propone un protocollo di validazione per adattare il modello a diversi contesti culturali e istituzionali e valutarne l'efficacia di implementazione. La riflessione si concentra sui benefici di un approccio educativo incentrato sull'autodeterminazione, evidenziando come l'SDLMI possa promuovere un apprendimento significativo per tutti gli studenti.

Keywords: Teaching-learning process; Self-Determined Learning Model of Instruction; Student-centered education.

Parole chiave: Processo di apprendimento-insegnamento; Modello di apprendimento autodeterminato; Istruzione incentrata sullo student.

1. Introduction

In the contemporary educational landscape, we are witnessing a significant transformation, embracing interactive learning environments (Malusà, 2019; Clark-Wilson et al., 2020; Navaridals-Nalsa et al., 2020; Álvarez-Guerrero et al., 2021; Galanti et al., 2021; Fabbri, 2021; Molina Roldán et al., 2021; Quadir et al., 2022; Dettori, 2022; d'Alonzo, Giaconi & Zurru, 2023; Rizzo & Pinnelli, 2023; Aiello & Giaconi, 2024; d'Alonzo & Giaconi, 2024; Giaconi et al., 2024). This change involves the idea of developing a collaborative educational community (Capogna, 2014) in which teachers, students, parents, and also other stakeholders can actively co-participate (Zanetti & Renati, 2010; Grion & De Vecchi, 2016; Giaconi et al., 2020; Sibilio & Angelo, 2020). Indeed, education is a dynamic process in

which every part contributes to developing and applying knowledge (Bocci & Travaglini, 2016; Pugnaghi, 2020). Firstly, the active participation of students in their learning journey is recognized as fundamental to academic and personal success (Gibson, 2011; Tangney, 2014; Wehmeyer & Shogren, 2016; Di Vita, 2017; Rahmanpour et al., 2019; Bevilacqua, 2019; Giaconi et al., 2020). Placing the student at the center of their knowledge process means promoting the development of skills related to personal goal-setting and achievement (Alsaed et al., 2024). Within this framework, the Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) (Agran et al., 2000; Wehmeyer et al., 2012; Shogren et al., 2014; Raley et al., 2021; Raley et al., 2024) emerges as an innovative proposal that addresses the needs of participatory and personalized education (Tetzlaff et al., 2021). Thanks to SDLMI, students are encouraged to reflect on their educational needs, set clear goals, and work independently and consciously to achieve them, with the support of teachers and other resources. In this way, SDLMI facilitates more profound and meaningful learning and helps develop essential skills such as problem-solving, decision-making, and personal responsibility (Raley et al., 2024).

The importance of this model in contemporary education lies in its potential to make learning a genuinely inclusive and personalized process in which each student has the opportunity to explore and enhance his or her inclinations (Raley et al., 2024). However, the full implementation and dissemination of SDLMI requires in-depth reflection on how this model can be integrated into different cultural and educational contexts, considering each school system's cultural and institutional specificities. To this end, it becomes essential to develop validation protocols that allow the effectiveness of SDLMI to be evaluated rigorously and systematically, ensuring that it can be adapted and successfully applied in different educational settings (Alsaed et al., 2024; Raley et al., 2024).

For these reasons, this article will deepen our understanding of how to make SDLMI effective in different educational settings, focusing on the Italian one. Specifically, we will explore the SDLMI as a new educational approach, examining its structure, benefits, and challenges related to its implementation in new contexts (Alsaed et al., 2024; Raley et al., 2024). Our general purpose is to provide a sound and practical research base to support the development and dissemination of this model, fostering more student-centered education that meets the needs of contemporary society and future challenges.

2. State of the Art

The broader landscape of student-centered approaches (Baeten et al., 2010; Tangney, 2014) aligns with the Self-Determined Learning Model of Instruction. Such approaches prioritize the active involvement of students to prepare them for the challenges of an ever-changing world in which life skills, critical thinking, and continuous learning have become essential requirements. In recent decades, numerous alternative teaching models have been developed in response to these new requirements; we mention by way of example, cooperative learning (Kagan et al., 2000), competency-based teaching (Guasti, 2012), flipped learning (Yarbro et al., 2014), project-based learning (Kokotsaki et al., 2016), etc. These approaches aim to make learning more active, meaningful, and relevant by putting the student's experience at the center. In this context of innovation, SDLMI promotes personalized and

participatory education with a specific focus on developing self-determination and self-regulation skills (Agran et al., 2000; Wehemeyer et al., 2012; Shogren et al., 2014; Raley et al., 2021; Raley et al., 2024).

In particular, this model is grounded in the Causal Agency Theory (Shogren et al., 2015; Shogren, Raley, 2022), which synthesizes related frameworks to conceptualize self-determination and explain its development. According to this theory, self-determination is a dispositional characteristic that manifests when a person acts as the causal agent in their own life (Shogren et al., 2015). Self-determined behaviors empower people to take control of their life, influenced by the environments and contexts they encounter throughout their lifetime. The theory emphasizes the importance of enhancing (a) personal capacities for self-determination, (b) environmental supports, and (c) personalized supports that address an individual's unique needs, allowing them to exercise self-determination across various settings. SDLMI aligns with constructivist theories of learning, which emphasize the student's active role in constructing his or her knowledge. It also incorporates elements of special pedagogy, positive psychology, and self-determination theory, thus integrating diverse theoretical perspectives that make the model rich and multidimensional. This interdisciplinary approach strengthens SDLMI, making it particularly well suited to meet the educational challenges of our society, which require not only disciplinary knowledge but also cross-curricular skills (Agran et al., 2000; Wehemeyer et al., 2012; Shogren et al., 2014; Raley et al., 2021; Raley et al., 2024). To facilitate its dissemination and implementation in different cultural and linguistic contexts, the University of Kansas developed a detailed protocol for translating and adapting the SDLMI Teachers' Guide. This process is critical to preserving the conceptual integrity of the model and ensuring that it is effective and culturally appropriate in various educational contexts, such as Italy. Through a proposed validation protocol, this article aims to explore in depth the structure of the SDLMI, the benefits of its use, and the challenges accompanying its implementation to contribute to its international dissemination and application.

2.1 Student-centered education and interactive learning: the SDLMI proposal

SDLMI represents a significant shift in educational approaches, moving away from traditional, teacher-centric methods towards a more dynamic, interactive, and personalized learning experience that revolves around students' unique needs and preferences. The core of the SDLMI framework consists of three interrelated actions: Decide, Act, and Believe (Agran et al., 2000; Wehmeyer et al., 2012; Shogren et al., 2014; Raley et al., 2021; Raley et al., 2024). This step-by-step method is designed to foster self-directed learning, allowing students to develop essential skills and take control of their educational experiences.

The "Decide" phase is crucial, encouraging students to identify personally relevant and meaningful goals. This process helps learners develop critical thinking and goal-setting skills and nurtures their intrinsic motivation by aligning learning objectives with their interests and aspirations. By transitioning from passive recipients to active participants in their education, students gain a more profound sense of ownership and investment in learning.

The "Act" phase builds upon the foundation in the "Decide" phase, supporting learners in planning and implementing effective strategies to achieve their self-identified goals. This stage is instrumental in cultivating a

range of essential life skills, such as problem-solving, time management, and strategic thinking (Agran et al., 2000; Wehmeyer et al., 2012; Shogren et al., 2014; Raley et al., 2021). As students actively plan and execute their learning plans, they develop a stronger sense of agency and self-efficacy, which can significantly impact their overall academic and personal growth.

The final phase, “Believe”, encourages students to reflect on their progress, evaluate the effectiveness of their strategies, and maintain a positive mindset throughout their learning journey. This stage reinforces the importance of self-reflection, self-evaluation, and developing a growth mindset, all crucial for long-term success and lifelong learning.

By embracing the SDLMI approach, educators can facilitate a transformative shift in the learning experience, empowering students to take ownership of their education, develop essential skills, and cultivate a deep sense of intrinsic motivation. It equips learners with invaluable tools to navigate future challenges in educational settings and throughout their lives. In an era where adaptability and self-directed learning are increasingly in demand, this forward-looking approach aligns with the growing emphasis on personalization and student agency within education systems (Raley et al., 2021). SDLMI efficiently promotes this essential skill set. What sets SDLMI apart is its ability to cultivate a deeper, more meaningful connection between students and their learning process. SDLMI encourages active engagement, empowering learners to take ownership of their educational journey (Agran et al., 2000; Wehmeyer et al., 2012; Shogren et al., 2014; Raley et al., 2021) by cultivating a dynamic, student-centered learning experience that fosters the development of essential skills for thriving in an ever-changing world (Agran et al., 2000; Wehmeyer et al., 2012; Shogren et al., 2014; Raley et al., 2021).

3. The proposed research

Considering the value and educational relevance of this model, the main aim of our project is to initiate a process of using the SDLMI in the Italian context. For this reason, the first step we move into is the accurate and faithful translation of the SDLMI from English to Italian, preserving the conceptual and philosophical integrity of the SDLMI model throughout the translation process. This is critical to ensure that the model retains its essence and fundamental principles even in the translated versions so that it can be effectively applied in different educational settings. Another crucial goal is the cultural adaptation of the SDLMI model to maximize its effectiveness and relevance in the various educational contexts in which it will be used (Hagiwara, Shogren & Leko, 2017). This requires careful contextualization and customization, ensuring the model is accessible, relevant, and meaningful to teachers, students, and families in each setting where it will be implemented. The project involves forming a multidisciplinary translation team composed of several professionals with complementary skills to achieve these goals. In addition to experienced bilingual translators, the team will include teachers, educators, counselors, and case managers to ensure a deep understanding of the context of implementing the SDLMI model. In addition, to ensure the relevance and accessibility of the translated material, students, both with and without disabilities, will also be involved in providing valuable feedback and perspective. Before beginning the actual translation work, the team will engage in a thorough study of the relevant literature, with a particular focus on Causal Agency Theory (Shogren, Wehmeyer & Palmer, 2017), which inspired and informed the development of the SDLMI model.

(Shogren et al., 2024). This preliminary step is essential to ensure all team members understand the model's theoretical and conceptual foundations to preserve and convey them faithfully in the various target languages (Shogren et al., 2024). Through this rigorous and multidisciplinary working methodology, the project aims to produce translated versions of the SDLMI Teacher's Guide that are not only linguistically accurate but also culturally adapted and fully integrated into the different educational contexts in which they will be used, thereby fostering the dissemination and application of the SDLMI model internationally. The translation and cultural adaptation of the SDLMI is a delicate and multifaceted process that requires great care and attention from the team involved. The first step is carefully analyzing the original text to identify elements that might need cultural adaptation to make them more usable and meaningful in the target context (Hagiwara, Shogren & Leko, 2017; Shogren et al., 2024). During this preliminary examination phase, the team must carefully capture the linguistic nuances, implicit cultural references, and pedagogical specificities unique to the SDLMI approach to preserve its integrity and essence fully. Based on this initial analysis, the team will proceed with a collaborative translation, carried out directly by the entire team in a shared and synergistic manner. This approach allows the team to maintain constant control over the quality and fidelity of the translation output and to discuss and resolve any critical issues or interpretive concerns in real time (Hagiwara, Shogren & Leko, 2017; Shogren et al., 2024). Throughout the translation process, the team will constantly focus on preserving the conceptual integrity of the SDLMI, ensuring that translations are clear, consistent, applicable in the target context, and entirely culturally appropriate. Once the first translated version is completed, an in-depth review phase will take place to verify the overall quality of the work done. In this crucial phase, the team must ascertain the translation equivalence, grammatical and syntactical correctness, and total cultural appropriateness of the translated content. Having completed this checking and refining phase, the team will implement a pilot test, during which the translated Guide will be tested in a real-world educational setting. During this field testing phase, the team will gather valuable feedback and observations from teachers and students to make further revisions and adjustments necessary to achieve maximum effectiveness and usability of the final product. Only after completing this verification and refinement phase will the team be able to proceed with the large-scale implementation of the translated and culturally adapted SDLMI, which is ready to be widely disseminated and adopted.

4. Implications

Translating the Self-Determined Learning Model of Instruction requires a systematic and careful approach to ensure that the model maintains its integrity and functionality even in languages and cultural contexts other than the original one. It is a complex task that requires both linguistic skills and a deep understanding of the fundamental principles of the model and its practical applications in education. The crucial first step is to safeguard the essence of the SDLMI model, ensuring that key concepts, principles, and strategies are faithfully translated without losing their original meaning (Hagiwara, Shogren & Leko, 2017; Shogren et al., 2021; Shogren et al., 2024). This involves thoroughly analyzing the source text to identify and deeply understand the model's core elements. Only then can a translation be developed that preserves its integrity and consistency. In parallel, great care must be taken to ensure that the translation is linguistically accurate and culturally appropriate for the context in which it will be used. This requires careful consideration of the target audience's cultural references, educational

customs, and sensitivities to adapt the text without distorting its original meaning. Completing the initial translation phase does not mark the end of the team's work. A crucial revision and adaptation phase follows, during which the quality and fidelity of the translation to the source text are carefully checked. Any necessary changes are also made to ensure complete adherence to the grammatical and syntactical rules of the target language. Finally, the translated model is subjected to pilot testing involving teachers and students in a real-world educational setting. This step is crucial to gather valuable feedback, identify any critical issues or areas for improvement, and finalize adjustments to ensure the model is fully functional and practical in the new cultural context. Therefore, the entire process of translating the SDLMI model requires constant effort, careful teamwork, and a deep understanding of the principles and applications of the model to maintain its consistency and its ability to support educators in their daily work effectively.

The information and suggestions gathered during the pilot test represent valuable knowledge for the work team. These data will allow the translation to be significantly refined and improved so that it fully adheres to the practical needs of the application context. Through careful analysis and revision, the team will be able to act on the critical aspects that emerged during the experimental phase, making the necessary adjustments to optimize the effectiveness and usability of the translated model. Once the final version is reached, the large-scale implementation of the translated SDLMI guide will take place. At this crucial stage, the team must continuously monitor the project's progress, collecting quantitative and qualitative data to assess the impact of the model's implementation in different educational settings. Particular attention will need to be paid to analyzing the feedback and experiences of educators who will use the model to fully understand any critical issues or areas for improvement. Finally, it will be essential to provide ongoing and structured support to educators who will adopt the translated model (Hagiwara, Shogren & Leko, 2017; Shogren et al., 2021; Shogren et al., 2024). Only by providing adequate accompaniment through training courses, in-depth materials, and individualized assistance will it be possible to equip them with all the resources and skills necessary to effectively apply the model in their target educational settings. This holistic approach, combining translation refinement, implementation monitoring, and end-user support, will be essential to maximizing the impact and long-term success of the initiative.

5. Potentiality and Criticality Lines

The translation and implementation process of the SDLMI is an essential step toward the global dissemination of evidence-based educational practices that promote self-determination for male and female students. The universal applicability that characterizes the model has been proven in various educational settings and for students of different abilities and backgrounds (Burke et al., 2020; Raley et al., 2020). This flexibility makes it a valuable tool for promoting inclusion by fostering learning environments that can adapt to the needs of all students without exclusion (Agran et al., 2000; Wehemeyer et al., 2012; Shogren et al., 2014; Raley et al., 2021; Raley et al., 2024). For this reason, through a culturally sensitive translation process, the SDLMI can become a valuable tool for educators worldwide, helping to improve educational outcomes and student autonomy. However, several challenges must be addressed before SDLMI can be fully realized.

Successful implementation of the SDLMI model requires many essential factors beyond simply translating teaching materials.

Above all, the cultural adaptation of the Self-Determined Learning Model of Instruction is essential when transitioning its use from its original context to another setting. While the SDLMI provides a valuable framework for promoting student self-determination, different countries' cultural and educational environments vary significantly. Therefore, adapting the SDLMI to reflect local values, norms, and educational practices in Italy ensures the model's relevance and practicality. This process involves more than just language translation—it requires thoughtful recontextualization to maintain the model's integrity while ensuring it meets the unique needs of Italian learners and educators.

These factors also include the need for in-depth teacher training (Alsaed et al., 2024). To ensure that SDLMI can be appropriately applied and achieve its educational goals, teachers must be adequately trained in the theoretical principles underlying the model and the practical methodologies for effectively integrating it into their classrooms. Such training should be ongoing, including theoretical and practical sessions and opportunities for reflection and discussion among colleagues.

Another crucial aspect is the development of supporting curricula that are aligned with SDLMI principles. These curricula should be designed to facilitate the inclusion of all students, taking into account different abilities and needs. A well-structured curriculum can bridge theory and practice, providing teachers with the tools to implement SDLMI concretely and practically. This requires close collaboration among educators, special education specialists, and curriculum developers to create materials that are accessible and relevant to a wide range of educational settings (Shogren et al., 2020).

In addition, ongoing research is critical to assessing the long-term impact of SDLMI on students' educational outcomes. In addition to immediate studies of the model's effectiveness, research needs to be undertaken that examines how SDLMI may affect students throughout their educational journey and beyond. This research should include quantitative and qualitative assessments and consider aspects such as students' autonomy, involvement in decision-making, and academic and social success.

Expanding SDLMI's application beyond special education into general education could offer significant benefits, promoting an inclusive learning environment where all students thrive. The challenges in implementing SDLMI also highlight the need for a systemic approach to educational change. Effective adoption of the model requires teacher training and alignment of educational policies, assessment structures, and curricula with the principles of self-determination and student-centered learning (Shogren et al., 2019). This demands synergistic collaboration among educators, researchers, school administrators, and policymakers.

To summarize, the SDLMI is a progressive educational model that empowers students and fosters a culture of self-determination and engagement in learning. To advance this model further, collaboration among educators, researchers, and policymakers is essential, ensuring that SDLMI becomes a staple in modern educational practices.

6. Conclusions

In light of the considerations raised in this paper, particular emphasis throughout the project will be placed on the exegesis of crucial concepts, such as self-determination and metacognition, as well as on explicating the theoretical implications arising from these concepts (Raley et al., 2021; Raley et al., 2024). In addition, possible spin-offs in terms of application will be explored, analyzing how such theories can be translated into concrete teaching practices and how they can influence the design of school curricula. The Self-Determined Learning Model of Instruction represents an attempt at an active, self-determination-oriented model for students. Through the Decide, Act, and Believe stages, the SDLMI promotes academic skills development and cultivates metacognition and resilience skills, which are essential for meeting today's challenges. This model stands out for its flexibility and universal applicability, proving to be as effective for students with disabilities as those without in very different educational settings (Raley et al., 2020).

However, for SDLMI to realize its full potential, a synergy between pedagogical innovation, institutional support, and ongoing teacher training is essential. Only through systemic efforts can it be ensured that this model does not remain a theoretical proposition but is translated into broad educational practices. Curricula must be adapted and designed to facilitate inclusion and active participation of all students, respecting diverse academic and cultural needs. Teacher training should not be limited to theoretical knowledge of the model but should focus on practical and contextualized application, accompanied by ongoing reflection on the results obtained. The processual change that insists on the teaching-learning dynamics would contribute to taking charge of the growing student heading toward adult life. Having competencies and developing skills related to self-determination would be helpful not only to increase one's knowledge related to schooling and academics but also as a starting point for reaching better levels of Quality of Life as adults (Giaconi, 2015).

One of the main areas for future research is integrating digital technology—such as online platforms, educational software, and artificial intelligence—to enhance the application of the Self-Determined Learning Model of Instruction, particularly in remote or disadvantaged educational environments. Digital tools provide valuable resources for student self-determination by offering personalized and interactive educational content (Abbas et al., 2022; Raley et al., 2024). Through these technologies, educators can monitor student progress in real-time, adapting teaching strategies to meet individual needs more effectively (Giaconi et al., 2020; Abbas et al., 2022; Raley et al., 2024). However, future studies must examine how these innovations can be implemented equitably, ensuring students in underserved settings have equal access to such opportunities (Raley et al., 2024).

Moreover, technology can accelerate the personalization of teaching by allowing real-time adjustments based on individual progress, which is particularly beneficial in supporting self-directed learning. If executed focusing on equity and accessibility, this technological enhancement could transform how educators foster self-determination, especially for students in remote or less privileged settings. Looking ahead, the application of SDLMI in general education presents not only one of the most significant challenges but also one of the most promising opportunities for educational advancement (Shogren et al., 2014; Raley et al., 2021; Raley et al., 2024; Alsaeed et al., 2024).

Ultimately, the intent is to open further avenues for the relevant scientific community to explore. To this end, we highlight the need for future research to

elucidate further the impact of SDLMI in educational settings and its applicability to diverse student populations.

Riferimenti Bibliografici

Abbas A., Iqbal M., Boyle L., Baxter G., Williams A., Petersen S. A., Scott G. (2022), Graduate employability learning through Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) driven digital app. In INTED2022 Proceedings (pp. 3934-3943), IATED.

Agran M., Blanchard C., Wehmeyer M. L. (2000), Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction, *Education and Training in mental retardation and developmental disabilities*, 35(4) 351-364. <https://www.jstor.org/stable/23879857>

Alsaced A.H., Raley S. K., Shogren K. A., Hagiwara M., Scott L. A., Kurth J. A. (2024), Developing the Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) Teacher Roles Self-Report Measure, *Teacher Education and Special Education*, 47(1), 51-67. <https://doi.org/10.1177/08884064231196940>

Álvarez-Guerrero G., López de Aguilera A., Racionero-Plaza S., Flores-Moncada L. G. (2021), Beyond the school walls: Keeping interactive learning environments alive in confinement for students in special education, *Frontiers in Psychology*, 12, 662646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662646>

Baeten M., Kyndt E., Struyven K., Dochy F. (2010), Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness, *Educational research review*, 5(3), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>

Bertagna G. (2008), Per una teoria della comunità educante. In *Costruire la comunità educante* (pp. 13-45), Brescia, La Scuola.

Bevilacqua A. (2019), Sperimentare la co-costruzione di un percorso formativo con gli studenti. Che cosa può imparare chi insegna dai loro feedback in itinere?, *Encyclopaedia*, 23(54), 1-14. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9671>

Bocci F., Travaglini A. (2016), Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole, In *International Conference Proceedings/Atti Convegno Internazionale, None excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education/Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Università di Bergamo/University of Bergamo.

Brandes D., Ginnis P. (1996), *A guide to student-centred learning*, Cheltenham, Nelson Thornes.

Burke K. M., Shogren K. A., Antosh A. A., LaPlante T., Masterson L. H. (2020), Implementing the SDLMI with students with significant support needs during transition planning, *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(2), 115-121. <https://doi.org/10.1177/2165143419887858>

Capogna S. (2014). Verso una comunità educante, *Q-Times Webmagazine*, 6(3), 1-10.

Clark-Wilson A., Robutti O., Thomas M. (2020). *Teaching with digital technology*, Zdm, 1-20.

Colombo M. (2015), Dinamiche sociali e sistema educativo in Italia dopo la crisi del Welfare State, In L. Pazzaglia (a cura di), *L'educazione nella crisi del Welfare State*, LIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 31-53.

d'Alonzo L., Giaconi C., Zurru L. A. (2023), *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*, Franco Angeli, Milano.

D'Angelo I., Giaconi C., Del Bianco N., Perry V. (2020), *Students' Voice and Disability: Ethical and methodological reflections for Special Pedagogy research*. *Education Sciences & Research*, (2020/1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2020oa9537>

Del Gottardo E. (2016), *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente* (Vol. 18), Napoli, Giapeto Editore.

Di Vita A. (2017), «Student Voice» per la valorizzazione delle risorse personali, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16), 269-294. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-divi>

Fabbri M. (2021), *L'apprendimento collaborativo online per lo sviluppo delle competenze digitali e trasversali dei futuri docenti di matematica*. Società Italiana Di Pedagogia, 1112-1119.

Galanti M. A., Giaconi C., & Zappaterra T. (2021), *Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 007-014.

Giaconi C. (2015), *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli.

Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N., D'Angelo I. (2024), *La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità*, In SIPeS (A cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre*, (p.41-57), Trento, Erickson.

Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N., Caldarelli A., D'Angelo I. (2020), *Dalla "voce degli studenti" alla co-progettazione di percorsi inclusivi: uno studio di caso*, *SIRD*, 2, 186-193.

Gibson, L. (2011), *Student-directed learning: An exercise in student engagement*, *College Teaching*, 59(3), 95-101. <https://doi.org/10.1080/87567555.2010.550957>

Grión V., De Vecchi G. (2016), *Educazione alla cittadinanza: riflessioni su un'esperienza condotta in una scuola primaria italiana*, *Foro de Educación*, 20(14), 327-338.

Guasti L. (2012), *Didattica per competenze: orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson.

Hagiwara M., Shogren K., Leko M. (2017). *Reviewing research on the Self-Determined Learning Model of Instruction: Mapping the terrain and charting a course to promote adoption and use*, *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 3-13. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0007-7>

Kagan S., Comoglio M., Angeloni B. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma, Lavoro.

Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. (2016), *Project-based learning: A review of the literature*, *Improving schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

Malusà G. (2019), *Oltre la lezione frontale. Formare insegnanti competenti attraverso percorsi esperienziali di apprendimento cooperativo*, In *Abstract dei contributi presentati al XXXI Congresso Nazionale AIP sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, Collane@unito.it (pp. 209-209), Università degli Studi di Torino AIP-Psicologia Sviluppo Educazione.

Molina Roldán S., Marauri J., Aubert A., Flecha R. (2021), *How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs*, *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>

Navaridas-Nalda F., Clavel-San Emeterio M., Fernández-Ortiz R., Arias-Oliva M. (2020), The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools, *Computers in Human Behavior*, 112, 106481. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>

Pugnaghi A. (2020), L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa, *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 82-108.

Quadir B., Yang J. C., Chen N. S. (2022), The effects of interaction types on learning outcomes in a blog-based interactive learning environment, *Interactive Learning Environments*, 30(2), 293-306. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1652835>

Rahmanpour N., Asadzadeh H., Sadipour E., Farrokhi N. (2019), Effectiveness of the Self-determination Educational Package on Self-directed Learning and Decision-making Styles among High School Students, *Education Strategies in Medical Sciences*, 12(1), 58-67. <https://doi.org/10.29252/edcbmj.12.01.08>

Raley S. K., Bumble J. L., Malone K. M., Rentschler L. F., Shogren K. A., Hume K. A., Alsaeed A. H. (2024), An Analysis of the Self-Determined Learning Model of Instruction Coaching Model Principles in High School Classrooms. *The Journal of Special Education*, 58(2), 63-75. <https://doi.org/10.1177/00224669231197405>

Raley S. K., Burke K. M., Hagiwara M., Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Kurth J. A. (2020), The self-determined learning model of instruction and students with extensive support needs in inclusive settings, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), 82-90. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.1.82>

Raley S. K., Shogren K. A., Rifenbark G. G., Lane K. L., Pace J. R. (2021), The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination in inclusive, secondary classrooms, *Remedial and special education*, 42(6), 363-373. <https://doi.org/10.1177/0741932520984842>

Raley S. K., Shogren K. A., Rifenbark G. G., Lane K. L., Pace J. R. (2021), The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination in inclusive, secondary classrooms, *Remedial and special education*, 42(6), 363-373. <https://doi.org/10.1177/0741932520984842>

Raley S. K., Shogren K. A., Rifenbark G. G., Thomas K., McDonald A. F., & Burke K. M. (2020), Enhancing secondary students' goal attainment and self-determination in general education mathematics classes using the self-determined learning model of instruction, *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4, 155-167. <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00152-z>

Raley S. K., Townsend R. J., Shogren, K. A., Mazzotti V. L., Fredrick D., Kwiatek S. M., Chapman R. (2024), Examining Student Responses in Technology-Delivered Self-Determination Intervention Using the Goal-Setting Challenge App, *The Journal of Special Education*, 58(1), 23-34. <https://doi.org/10.1177/00224669231179241>

Ravaglioli F. (2010), L'ambiente del sistema educativo: trasformazioni sociali e tradizioni culturali. *Sistema della formazione nella complessità dell'educazione*, (I problemi dell'educazione), 1000-1024.

Requena S. H. (2008), El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201008>

Rizzo L., Pinnelli S. (2023), Promuovere il benessere scolastico: dalla prospettiva inclusiva l'attenzione per l'alunno gifted, *Italian journal of special*

education for inclusion, 11(1), 154-164. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-15>

Roschelle J. M., Pea R. D., Hoadley C. M., Gordin D. N., Means B. M. (2000), Changing how and what children learn in school with computer-based technologies, *The future of children*, 76-101. <https://doi.org/10.2307/1602690>

Shogren K. A., Burke K. M., Antosh A., Wehmeyer M. L., LaPlante T., Shaw L. A., Raley S. (2019), Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on self-determination and goal attainment in adolescents with intellectual disability, *Journal of Disability Policy Studies*, 30(1), 22-34. <https://doi.org/10.1177/1044207318792178>

Shogren K. A., Hicks T. A., Burke K. M., Antosh A., LaPlante T., Anderson M. H. (2020), Examining the impact of the SDLMI and whose future is it? Over a two-year period with students with intellectual disability, *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 125(3), 217-229. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-125.3.217>

Shogren K. A., Pace J. R., Hicks T. A., Raley S. K., Lane K. L. (2024), Setting standards for SDLMI fidelity: Promoting Data-driven decision making to advance Self-determination instruction, *Psychology in the Schools*, 61(2), 532-552. <https://doi.org/10.1002/pits.23068>

Shogren K. A., Pace J. R., Hicks T. A., Raley S. K., Lane K. L. (2024), Setting standards for SDLMI fidelity: Promoting Data-driven decision making to advance Self-determination instruction, *Psychology in the Schools*, 61(2), 532-552. <https://doi.org/10.1002/pits.23068>

Shogren K. A., Plotner A. J., Palmer S. B., Wehmeyer M. L., Paek Y. (2014), Impact of the self-determined learning model of instruction on teacher perceptions of student capacity and opportunity for self-determination, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 440-448. <https://www.jstor.org/stable/23881266>

Shogren K. A., Raley S. K., Rifenburg G. G., Lane K. L., Bojanek E. K., Karpur A., Quirk C. (2021), The self-determined learning model of instruction: Promoting implementation fidelity, *Inclusion*, 9(1), 46-62. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-9.1.46>

Sibilio R., Angelo F. (2020), Genitori e insegnanti: due mondi divergenti ma corresponsabili, In *Istruzione e formazione tra logiche economiche e processi di socializzazione*, Napoli, Rogiosi.

Tangney S. (2014), Student-centred learning: a humanist perspective, *Teaching in higher Education*, 19(3), 266-275. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>

Tetzlaff L., Schmiedek F., Brod G. (2021), Developing personalized education: A dynamic framework, *Educational Psychology Review*, 33, 863-882. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>

Wehmeyer M. L., Shogren K. A. (2016), Self-determination and choice, *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*, 561-584.

Wehmeyer M. L., Shogren K. A., Palmer S. B., Williams-Diehm K. L., Little T. D., Boulton A. (2012), The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination, *Exceptional children*, 78(2), 135-153. <https://doi.org/10.1177/001440291207800201>

Yarbro J., McKnight P., Arfstrom K. M., Director P. D. E., Network F. L. (2014), *Flipped learning*. Londra, Pearson.

Zanetti M. A., Renati R. (2010), Pensare e progettare lo spazio educativo,
In La scuola primaria. Il pensiero provvisorio (pp. 109-115). Roma, Gangemi
Editore.

Formazione immersiva con l'AI: tra tecnologie digitali, scansioni 3D e risorse digitali ad accesso libero

Immersive Education with the AI: between digital technologies, 3D scans, and open-access digital assets

Alessio Di Paolo¹ Michele Domenico Todino² Lucia Campitiello³ Umberto Bilotti⁴ Stefano Di Tore⁵ Maurizio Sibilio⁶

¹ University of Salerno; adipaolo@unisa.it

² University of Salerno mtodino@unisa.it

³ University of Salerno lcampitiello@unisa.it

⁴ University of Salerno ubilotti@unisa.it

⁵ University of Salerno sditore@unisa.it

⁶ University of Salerno msibilio@unisa.it

* Correspondence: adipaolo@unisa.it ; mtodino@unisa.it lcampitiello@unisa.it sditore@unisa.it msibilio@unisa.it

Abstract: Il presente studio illustra i risultati del processo di co-progettazione volto alla realizzazione di una sala museale virtuale. La fase di prototipazione si è basata sulla scansione 3D di quattro reperti archeologici: un guttus e un vasetto per profumi provenienti dal Museo Civico Archeologico di Carife, insieme a due crateri a figure rosse conservati presso il Museo Archeologico Nazionale del Sannio Caudino di Montesarchio. La piattaforma tecnologica impiegata per lo sviluppo è il motore grafico Unity3D, ampiamente riconosciuto nell'ambito dell'industria videoludica. La prima versione del museo virtuale include un edugame, fruibile tramite dispositivi di input tradizionali (joypad o mouse e tastiera) oppure attraverso il visore Meta Quest (disponibile al seguente indirizzo: www.labh.it/disuff/download). Inoltre, i singoli oggetti digitali sono resi disponibili per la stampa 3D o per l'integrazione in altri ambienti videoludici a finalità didattiche. La ricerca dimostra non solo la fattibilità dell'integrazione di asset digitali nei contesti educativi museali, ma propone anche un modello replicabile per istituzioni interessate alla digitalizzazione del proprio patrimonio culturale attraverso un approccio inclusivo e partecipativo.

Abstract: This work presents the results of the co-design process for a virtual museum room. The prototyping phase was based on the 3D scanning of four archaeological artifacts: a guttus and a perfume pot from the Civic Archaeological Museum of Carife, along with two red-figure craters from the Sannio Caudino National Archaeological Museum in Montesarchio. The technological platform used for development is the Unity3D graphics engine, widely recognized in the video game industry. The first version of the virtual museum includes an edugame, which can be accessed using traditional controllers (joypad or mouse and keyboard) or through the Meta Quest headset (available at: www.labh.it/disuff/download). Additionally, individual objects are provided for 3D printing or integration into other educational video games. This study not only demonstrates the feasibility of integrating digital assets into museum educational contexts but also provides a replicable model for other institutions interested in digitizing their cultural heritage with an inclusive approach.

Parole chiave: Educazione Immersiva; Musei Virtuali; Stampa 3D; Edugame; Apprendimento Inclusivo.

Keywords: Immersive Education; Virtual Museum; 3D Scanning; Edugame; Inclusive Learning.

1. Introduction¹⁵

In today's "digital civilization," a sphere of interest of the younger generation has veered toward video games, and this certainly carries a consequence: academics studying pedagogy, learning and education have taken into consideration the educational potential of video game products (Martinez, Gimenes & Lambert, 2022). In the current context to this factor well known to world research,, another evidence is added: by now even the over-40s were born having 8-bit consoles (Garda & Grabarczyk, 2021) or computers at home (think of the technologies of Nintendo, Sega and Commodore), consequently we are faced with a scenario in which those who teach have decided to consciously introduce a new tool, video games, for educational purposes (edugames, serious games, exergames) that adds to the ludic approaches already present for so many years (board games, traditional games to be played outdoors, etc.). This awareness means that the video games used are not those normally purchased in a game store but rather appropriately designed software, the contents of which have a close correlation with a specific subject area (history, biology, chemistry and physics, to name a few). Moreover, they should not require frantic hand-eye coordination that would challenge students with disabilities. Therefore, the video game expands that heterogeneous set of mixed-language, iconic-verbal entertainment and leisure products already on the market, all united by the dimension of narrativity, now on paper (comics, photostory, etc.), now conveyed by the new tools of communication (cartoons, TV series, advertisements, etc.), falling under a renewed concept of paraliterature (Nobile, Giancane & Marini, 2011). In this sense, video games can foster the visual, nonverbal and auditory learning process (Setiawati et al., 2024); learning styles (Manzoni et al., 2021) in which a person learns mainly without reading or writing (Bateman, 2021; Pasqualotto et al., 2022). Generally, the video games on the market are the multimodal products, i.e., video game transpositions of narrative or cinematic strands that have already achieved success among the vast international audience (Evin, Hämäläinen, & Guckelsberger, 2022), think of Fantasy for example and three famous sagas the Tolkien trilogy and the Harry Potter saga (Thomas, 2021), The Witcher, the genre has experienced extraordinary sales success and inspired role-playing games, video games, comic books, figurines, gadgets, clothing, etc., according to that circularity, not always virtuous, that that now characterizes the chain of the film, video game market and companies that hold brands of interest to the general public (think Disney, Netflix, etc.). However, educational software with a playful approach they differs greatly from video

¹⁵ The paper is the result of scientific collaboration between the authors. However, the attribution of the paragraphs is as follows: Alessio Di Paolo is the author of paragraphs 6. "Presentation of a pilot study", 7. "Data discussion" and 8. "Conclusions" ; Michele Domenico Todino is is the author of paragraphs 1. "Introduction" and 5. "Human Machine Interface and game dynamics"; Lucia Campitiello is the author of paragraph 2. "How to produce Digital Assets 3D?"; Umberto Bilotti is the author of paragraph 4. "A brief overview of ScanItaly project"; Stefano Di Tore is the author of paragraph 3. "The devices for 3D scanning"; Maurizio Sibilio is the scientific coordinator of the work.

games on the market in terms of the content, in terms of the knowledge, skills, and competencies they promote; sometimes they can be considered “serious”; a parallel could be drawn with video products (Damaševičius, Maskeliūnas & Blažauskas, 2023): edugames stand to video games as documentaries stand to movies (Khoesasi, Wibowo & Suwarlan, 2025). Nevertheless, they share with traditional video games the graphics engines, for example Unity3D or Unreal Engine, to allow the player-learner to interact in real time with a virtual environment, in this case, the interesting aspect is represented by what makes the learning experience effective, in the game. For this to happen, in accordance with J.P. Gee (Rivoltella, 2017): 1) the rules of the game are learned by playing, i.e., understanding of the surroundings becomes known by immersing oneself in the player’s lived virtual experience; 2) players organize themselves to tackle the game as a group, note that this was true even in the past (when games were not online) often two or more players would get together to overcome the ingenious puzzles of point-and-click video games (think Lucasfilm Games titles) or to draw maps to share with each other to overcome the levels of platform video games. These two bottom-up processes activate solution-generating affinity groups designed to foster the learning process through reflection and promote culture through a common passion shared by group members: it is the challenging nature of the game that produces this kind of focus; 3) video games foster the player’s projective identity, i.e. in agreement with J.P. Gee, who I want to become in the game, a statement that should not be confused with either the player’s real identity or the virtual identity concerning the avatar, it should rather be considered with the degree of challenge of the video game; going back to the quote concerning *The Lord of the Rings* and the player knows the fact that one has to destroy Sauron, he will give everything to be the one who in the game destroys the terrible enemy of Middle Earth. Similarly, if the video game were about playing Caesar Octavian Augustus the player would set as a goal the total conquest of the Roman Empire by defeating Mark Antony and Cleopatra (in this regard think of *Centurion: Defender of Rome* from 1990 produced by Electronic Arts, at the time available for Amiga, Sega Genesis and MS-DOS). These three factors should be considered when designing a video game whose content is educational and simulative in nature. Video games focus on the importance of reward, rather than the concept of punishment; in fact, the video player’s experience is based on the reversibility of error (nothing is ever lost, one can start over each time) and the generosity of positive reinforcements are one of the aspects that most explain the ability of video games to motivate and dispose the young player to repetition (Rivoltella, 2019). Although numerous studies have explored the use of virtual reality in educational contexts, few have thoroughly analyzed the interaction between digital assets, accessibility, and inclusive teaching methodologies. This contribution fills this gap by presenting a co-design experience that integrates 3D scanning, virtual learning, and gamification dynamics.

2. How to produce Digital Assets 3D?

This section aims to analyze a particular technology that is very useful in multiple aspects of museum education. More in detail, the 3D scanning of objects in the collection and their virtualization to produce Digital Assets that will be used within edugames, 3D reproductions, or 3D prints will be considered. Therefore, it will turn out to be a chapter rich in technical details to allow, at the end of the reading, to master the main software and hardware

concerning technologies that exploit modern solutions of computer vision and physical 3D scanning devices.

For several years already, 3D scanning can be done through dedicated hardware (indoor or outdoor) or through photoscanning. The dedicated hardware can be, in the case of indoor, a “box” where the object to be digitized is inserted to generate the Digital Assets (Eklund et al., 2024); in the outdoor case, generally, a laser scanner scans the surrounding environment to generate a point cloud representing the environment itself. In contrast, photoscanning is a process that does not require dedicated hardware, but a set of photographs of an object (at least a hundred photos), taken and processed by an appropriately programmed algorithm to extrapolate the digital asset that reproduces the photographed object. Photoscanning can be either indoor or outdoor.

The use of 3D scanning is not limited to the mere digital reproduction of artifacts but opens up new educational opportunities, allowing students to interact with objects through virtual reality and 3D printing (Kantaros, Ganetsos & Petrescu, 2023). This approach fosters experiential learning and supports multisensory teaching methods, crucial for students with learning difficulties (Andreadis et al., 2023). By integrating 3D scans into immersive learning environments, educators can foster deeper engagement, allowing learners to explore artifacts in an interactive manner that goes beyond traditional museum displays (Mathur et al., 2024). The ability to manipulate digital replicas of archaeological objects enhances the tactile and visual learning experience, especially for students who benefit from hands-on engagement (Lanfranco et al., 2024).

Given these preliminary definitions, utopianly, as in André Malraux’s *Imaginary Museum* (Malraux, 1965), many enthusiasts hope in the future for a complete virtualization of the world’s cultural heritage in a huge database, whose metadata would allow comparisons suitable for facilitating comparative research and which should include all works of art: paintings, jewelry, artifacts, archaeological finds, and so on. Digitization has a positive implication as well for carrying out educational activities. For example, a teacher can show archaeological artifacts and rotate them, allowing the back of them to be seen as well. Often, some artifacts, such as Attic vases and craters, tell a story, and to fully appreciate them and know the full story, it is necessary to rotate them.

One of the most relevant initiatives in this domain is the ScanItaly project, which makes scanned objects available online, open-access and free of charge. This initiative represents a crucial step towards democratizing access to cultural heritage, ensuring that digitized assets are available for research, education, and interactive learning. The availability of open-access 3D digital assets allows educators to create personalized learning pathways, using interactive 3D models to stimulate both visual and tactile learning experiences. This approach is particularly beneficial for students with reading difficulties or visual impairments, expanding access to cultural heritage for a broader audience.

3. The devices for 3D scanning

3D scanners offer the possibility of reconstructing ancient statues, archaeological artifacts, and, more generally, collected objects quickly and without the aid of a set of photographs taken according to a predetermined logic and particular processes, as the photo scanning technique just described requires. Instead, it is necessary to buy dedicated hardware, the operation of which is described below. From a technical point of view, a 3D scanner

enables the analysis of real objects by collecting information on shape, color, and size, capturing multiple images from different viewpoints, and then creating a digital file that can be placed in a virtual game environment or converted into a real thing using the 3D printer. However, this device has limitations in terms of the size of the object to be digitized that must fit within a predetermined volume or the area within which it can operate. This last sentence is motivated by the fact that on the one hand there is a technology consisting of a “imaginary box” (a cube of predetermined maximum dimensions) within which to place the object to be scanned (indoor 3D scanner) the other a kind of sonar that, placed in an area, records what is around it (outdoor 3D scanner) to carry out a site survey, for example surveys on areas of archaeological interest.

Figure 1. Replica of a Roman oil lamp, 3D scan made at Lab-H of the University of Salerno using *EinScan-SP* by *Shining 3D*.



To begin with, the LabH at the University of Salerno has equipped itself with a Shining 3D, table-top structured light *EinScan-SP* model, which allows scans of small objects, i.e., those that fall within a 15x15x15cm (the “imaginary box” described above), as illustrated in Figure 1 and Figure 2; then this technology begins to show limitations: the rotating base cannot rotate heavy objects such as medium-sized Greco-Roman vases, and it can hardly recognize markers on the base. To scan large objects, as illustrated in Figure 3, the *Einscan Pro HD* by Shining 3D model was purchased with research funds of Laboratory H at the University of Salerno, which is portable, multifunctional, with improved speed and mode of use that works as well without the use of markers and uses a very high-performance additional color pack.

Figure 2. 3D scans taken from real artifacts from the Museo Civico di Carife (in the province of Avellino, Italy) made by Lab-H of the University of Salerno using *EinScan-SP* by *Shining 3D*.



The workflows that enable 3D scanning are often long and intricate: usually objects are first photographed through a dedicated object for this purpose (i.e. the 3D scanner) and then cleaned of typos, finally a polygon reduction phase takes place so that the digital object is “less heavy” in terms of Mega Bytes and usable in real time within an immersive world suitable for fostering non-formal learning. Going briefly into the details of the 3D scanning workflow, digital sculpting means precisely this phase of reshaping the “raw” scan, it is done through dedicated software (such as Blender or ZBrush) and is closely related to the concept of retopology, to be understood as the process of simplifying the topology of a mesh to make it cleaner and easier to work with. Retopology is necessary because every Digital Assets resulting from a scan inevitably has a distorted topology resulting from the 3D scanning process. Proceeding further, in order to make an educational video game, another interesting process concerns the “implementation” in the 3D engine, in fact one should not assume that it is sufficient to “drag and drop “ the object into the engine to obtain an immediate result: the lighting of the Digital Assets is fundamental to obtain photorealistic results that will attract the curiosity of the “video gamer who learns”: exactly as in museums, the lighting in the 3D engine can vary in intensity and hue and be of various types: point light, spot light, directional light and area light.

Figure 3. 3D scans taken from real artifacts from the Sannio Caudino National Archaeological Museum (Montesarchio province of Benevento, Italy).



4. A brief overview of ScanItaly project

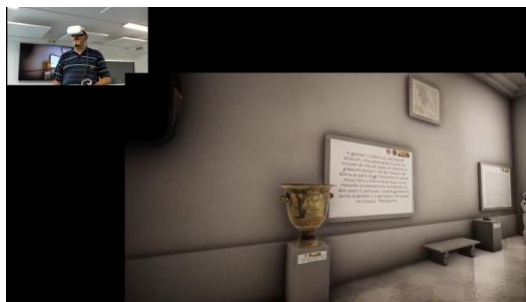
To date, ScanItaly project makes scanned objects available online open-access and free of charge. One can already make a prediction about the future of these objects if the metaverse takes hold or if developing games with 3D graphics engines becomes within the reach of many people. 3D scanning and open access Digital Assets must inevitably be related to future developments

on the Web and to the metaverse; this word is not to be understood in this paper as a specific online product or platform but rather as a universal and immersive virtual world as predicted by futurism and science fiction. In such a universal virtual environment, open access Digital Assets from museums will inevitably be “engulfed”, they are likely to be embedded in it and become an integral part of a virtual and shared way for millions of users; this is natural and inevitable: when a “thing” is free someone takes it and uses it. Although the metaverse development process constitutes a phenomenon capable of attracting large investments and great political and media interest, it is not certain that it will necessarily lead to its actual realization and implementation. However, what does seem certain, is that, without wishing to make predictions about the future development of metaverse, it will closely touch the world of education. First, the lowering of the cost of VR peripherals, resulting in their diffusion in the homes of our students; second, the development of several 3D applications, designed to be enjoyed with and without VR, for distance education and the future of LMSs (Learning Management Systems). A virtual environment makes it possible to modify the perception of the virtual environment, in terms of colours, lines, details, physical laws, etc., in a personalized way. The design of new forms of Human Machine Interaction thus becomes the viaticum for the design of “new bodies” and opens the possibility of the development of unexplored forms of educational interaction (Sibilio, 2020). The implications in terms of benefits and risks regarding the concept of inclusion and accessibility are basically endless. In this sense, the project presented here has the dual purpose of digitizing, via 3D scanning, works of art and historical museum artifacts from southern Italy to develop prototypes of inclusive educational open-source digital assets consistent with the technological thrust described earlier. The realization of these assets will be geared toward the development of a virtual museum, usable with and without VR, and the creation of print-ready 3D models. The digitization of historical artifacts and their vitalized or physical reproducibility through 3D printing will also allow for an in-depth study of the most effective forms of inclusive interaction that can be used in educational settings.

5. Human Machine Interface and game dynamics

In this *Virtual Museum* video game, one completely avoids what Berthoz (2013) calls subjugating vicariousness, that is, that identity-destroying element that profoundly alters social relations. In fact, the avatar is not chosen, so there is no point in asking, in the case of this game, whether the computer avatars are the substitute for the player and represent him in the virtual world with a depersonalization mechanism like that of the hidden children. Avoiding avatars can make people with disabilities more comfortable and avoid the problem on the controversy of ethnic representation. The game downloadable from the Lab H website is direct; the view is first-person (from the visitor’s eyes) and avoids impersonation. Again, in agreement with Berthoz, the video game presented here seeks to exploit the human brain’s ability to imagine itself elsewhere with its sensitive body, in a virtual world, a great discovery that far surpasses the feeling of entering the story when we read a novel.

Figure 4. A few scenes from the game show the robot (which speaks through speech synthesis), the video documentaries, a red button and especially the virtualized archaeological artifacts; at the top of each image, a user with Metaquest VR devices.



Then the brain is not merely a creator of worlds, but it can also settle into these worlds, as in dreams, and the video game pushes in this direction: unlike a real museum, objects are without display cases and can be picked up and manipulated through virtual reality. The viewer used is the Meta Quest 2, the game is downloadable online and once started can be played either through the 3D viewer or through mouse and keyboard. Obviously, a high-performance pc is required to use Meta Quest 2. The player can decide to touch the 3D scans of the real artifacts, manipulate them, get close to them, and look at all the details. To support learning, there are descriptions of the objects in the *Virtual Museum* room, and read the explanations; the descriptions have been written by museum directors and their staff and are suitable for almost all audiences. Near each archaeological exhibit is a screen that is activated through a red button. Pressing that button starts with a mini documentary related to the object; in other cases, a robot was placed near the object: by pressing the red button, the automaton read through speech synthesis the description concerning the archaeological find, as illustrated in Figure 4. In this virtual room, by J.P. Gee: 1) the rules of the game are learned by playing, how to start the robot, and videos.; 2) premised that this game is not group-based, however, the player organizes his visit and plans the order in which he decides to see the exhibits and descriptions; 3) video games foster the player's projective identity; the player can be a visitor who touches or does not touch the archaeological artifacts, who reads or scrolls to learn. The game was tested at the University of Macerata (Italy) on numerous subjects (31 people, 11 males and 20 females; aged between 6 and 55 years, 11 minors, the other adults) some of them with various difficulties: 1) one tester with Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD); 2) one tester with High-functioning autism (HFA); 3) two testers with Down syndrome; 4) one tester with dwarfism; 5) one tester with cognitive difficulties. This test was necessary from a social inclusion perspective, to test the enjoyment of 1) the various learning styles; 2) the first-person human-computer interaction via viewer 3) the videos and speech synthesis; and to note suggestions and advice from these testers. The test showed, for some people, the need to edit the texts and videos through a process known as *easy-to-read* (inclusion-europe.eu/easy-to-read) to simplify content and the amount of information, as well as the way they are presented to the user. Future developments of this *Virtual Museum* go mainly in two directions: 1) include new game dynamics that encourage the use of the virtual environment to each person (to promote inclusion); 2) increase the number of archaeological artifacts, increase virtual rooms, and involve other museums in Italy and around the world.

In the virtual museum examined in this study, an avatar, specifically a Non-Player Character (NPC), has been integrated to enhance user experience through various interactive functionalities (Figure 5). Primarily, it serves as a digital guide, delivering comprehensive information on artworks, exhibited objects, and the museum's history while enabling users to ask

questions and receive tailored responses. Furthermore, the NPC enriches the experience by incorporating storytelling elements, conveying historical contexts, and narrating anecdotes about artists and their works, thereby fostering a more immersive and engaging visit.

Figure 5. Avatar Non-Player Character (NPC) in the virtual environment



From an educational perspective, the NPC facilitates learning through interactive activities, promoting deeper engagement with the exhibited content. Additionally, it provides technical support and accessibility features, such as adjusting brightness, contrast, and perspective, ensuring an inclusive experience for individuals with learning disabilities, special educational needs, or physical impairments. It is observed that the co-design process involved individuals with ADHD, dyslexia, dwarfism, intellectual disabilities, and Down syndrome (Di Tore et al., 2023; Todino et al., 2023; Caldarelli et al., 2023; Di Tore et al., 2021).

The NPC also enhances personalization by recommending artworks based on users' interests and preferences, thereby optimizing their exploration.

Moreover, the NPC contributes to entertainment and social interaction by integrating jokes, games, and casual dialogues, making the visit more enjoyable. Its ability to respond in multiple languages, those available within its Llama AI model, and to generate customized texts in collaboration with museum directors from institutions contributing scanned artifacts ensures both scalability and inclusivity. Ultimately, the integration of an NPC within a virtual museum significantly enhances interactivity, educational value, and user engagement.

6. Presentation of a pilot study

The pilot study conducted had as its main objective to verify whether the use of the virtual environment could promote user engagement processes, while also improving the acquisition of new knowledge, as well as promoting cultural awareness. The experimentation took place at the University of Salerno during the training teachers already qualified on a competition class for teaching in Italian schools "Attività di Sostegno, Corso SOS IX ciclo" (for a total of 40 people), for teachers in in-service training in 3 schools in the Campania region (for a total of 51 people) with a total group of 91 teachers volunteers during some training courses. The schools, all state schools, are as follows: Didactic Direction "I° Circolo Nocera Superiore

Nocera Superiore” of Nocera Superiore, Statal Comprehensive Institute “Don Milani – Linguisti” of Giffoni, and Statal Comprehensive Institute “Mons. Vassalluzzo” of Roccapiemonte.

The teachers were able to receive instructions exclusively on how to move around the environment using the human-machine interface. All the participants knew was that the edugame was about museums without knowing which ones, what was on display, and what media one could interact with; they gradually realised that there were embedded videos, 4 digital assets, and a humanoid one could ask questions to.

The presentation meeting lasted about two hours, conducted during the academic year 2024/25. The presentation and free exploration of the environment were followed by the compilation of a questionnaire to collect some personal data, as well as evaluating the maximum times of use of the environment, the interaction with the integrated AI system, and the actual usability of the tool in classroom contexts.

The first question of the questionnaire focused attention on the gender of the participants. The data collected showed that most of the participants are made up of women, with a clear predominance over men (**Table 1**).

Table 1. Gender data of participants

Sex	Number	Percentage
Women	75	82,4%
Men	16	17,6%
Other	0	0%
I prefer not to answer	0	0%

To this figure is added information relating to age, from which it emerges that teachers are distributed in a heterogeneous way, with a slight predominance of those aged between 40 and 50 (**Table 2**).

Table 2. Age of participants

Age group	Number	Percentage
Under 40 years old	28	30,8%
Between 40 and 50 years old	35	38,4%
More than 50 years	28	30,8%
He's not answering	0	0%

A further question investigated the disciplinary field of teaching of the participants. It emerged that most of the teachers are in service in purely humanistic disciplines. Therefore, the tool could above all be useful to these users, as they are engaged in the mediation of disciplines also of a historical nature (**Table 3**).

Table 3. Disciplinary fields of the participants

Subject taught	Number	Percentage
Artistic subjects	11	12,1%
Matter STEM	31	34,1%
Humanities	49	53,8%
Other	0	0%

The second section of the questionnaire aimed to directly analyze the interaction with the Personal Digital Tutor, to verify the number of questions asked, as well as the average time of use. With respect to the first question, it should be noted that the teachers mostly asked up to 5 questions to the Personal Digital Tutor, which in any case highlights a good interaction with the digital system, which can also be evidenced by the fact that 34 teachers asked between 5 and 10 questions in total (**Table 4**).

Table 4. Data on interaction with the PDT

Number of questions asked	Number	Percentage
Less than 5 questions	57	58%
Over 5 questions	34	42%
None	0	0%

In relation to the time of use, most teachers used the Personal Digital Tutor individually for more than ten minutes, followed by a further percentage of teachers who used the device for between 5 and 10 minutes (**Table 5**). This confirms that the human-machine interaction is substantially positive, and that the system does not even create ocular problems in using the system for a prolonged time.

Table 5. PDT fruition time

Usage Time	Number	Percentage
Less than 5 minutes	3	3,3%
Between 5 and 10 minutes	40	44%
More than 10 minutes	48	52,7%
No answer	0	0%

The third section of the questionnaire investigated the levels of satisfaction of the Personal Digital Tutor on a Likert scale from 1 (not) to 5 (absolutely yes). It is interesting to note that no teacher did not like the tutor's mediation and that the percentage distribution is equally widespread between the medium-high level of satisfaction and that, in addition, almost all teachers would recommend using it as a teaching support device (**Table 6**).

Table 6. Participants' enjoyment of the instrument

Approval level	Number	Percentage

1 - Didn't like it and wouldn't recommend it	0	0%
2 - Didn't like it but could recommend it	0	0%
3 - Liked	12	13,2%
4- Loved it and would recommend it	28	30,7%
5- Loved it and would recommend it	51	56,1%

The fourth section of the questionnaire included an evaluation of the virtual environment by the teachers, with some questions also of comprehension to understand if the information provided by the Personal Digital Tutor is useful for expanding knowledge and encouraging the construction of new knowledge also through a process in which the actor is an active protagonist. It should be noted, in the introduction, that the participating teachers had simply been explained that they could move freely in the digital environment and that they were inside a museum, without however receiving further details. The aim of this methodological choice was to observe how, independently, visitors could learn information about four objects on display, i.e. digital scans of archaeological finds, and understand the effectiveness of the Edugame as a learning tool. To verify the level of knowledge acquisition, a questionnaire with four multiple-choice questions was submitted.

Among the comprehension questions, the first concerned the definition of *guttus*, which was used to collect perfumed oils and ointments. The spout was intended to pour the liquid on the skin without wasting its precious and expensive contents. The purpose could be ritual or functional to the women's toilet. This type of find, brought to light in Carife, is a Magna Graecia ceramic production, very widespread in Southern Italy. The question, specifically, posed three possible solutions to the question "What is a guttus?":

- An ancient wind musical instrument used in Roman religious ceremonies (incorrect).
- A small earthenware pot used in antiquity to pour liquids, often scented oils (correct).
- A gold coin minted during the Roman Empire for major official occasions (incorrect).

The results were as follows (**Table 7**):

Table 7. Results of question "What is a guttus?"

Answer given	Number	Percentage
Correct	89	97,8%
Wrong	2	2,2%
She/he's not answering	0	0%

It can be highlighted that the Personal Digital Tutor has proved to be an effective tool to improve the learning levels of the participants; In fact, 91 participants, only 2 provided an incorrect answer, identifying the guttus as a musical instrument rather than a container for liquids.

For the second question, however, an additional find present in the virtual environment was chosen, namely the "Red-figure Crater", which

testifies to the richness and complexity of the history of the inland areas of the Campania Region before the conquest by the Romans, which took place with the Third Samnite War ended in 290 BC. The vase was found in a necropolis in the Caudina Valley and shows us how evident the commercial exchanges were between the Greek cities of the coast (to which the type of archaeological find can be traced) and the world of the Italic peoples who occupied the Apennine areas. The crater is now kept at the National Archaeological Museum of Sannio Caudino in Montesarchio. In general, the crater is a large vase, in Greek culture it was used to mix wine with water, to lower the alcohol content (the wine of the time was very different from that of today: certainly more natural but more inclined to become vinegar) after it was mixed and possibly flavored with spices (in particular cloves) it was served at banquets and in particular at the end of lunch: in the symposium.

To the question “What is the Red-Figure Crater?” participants were provided with the following answer options:

- A large vessel used in antiquity to mix wine and water, decorated with red figures on a black background (correct).
- An ancient Greek musical instrument used during religious ceremonies (incorrect).
- A geological formation of volcanic origin characterized by red rocks (incorrect).

The analysis of the answers showed only that a small percentage of the teachers answered the question incorrectly: 6 teachers mistakenly indicated that the crater was a volcanic geological formation, while 2 confused it with a musical instrument (**Table 8**).

Table 8. Results of question “What is the Red-Figure Crater”

Answer given	Number	Percentage
Correct	83	91,2%
Incorrect - Geological formation	6	6,6%
Incorrect - Musical instrument	2	2,2%
She/he's not answering	0	0%

In general, however, almost all the participants answered the question correctly, and this further confirms that the use of the digital tool is important to support the acquisition of certain memory knowledge and enhance memory levels through an educational, playful and educational experience, on which the very idea of Edugame is based.

The last two comprehension questions referred, on the other hand, to cultural information related to the Samnite civilization, as well as to the museums in which the scanned artifacts are collected. As regards the first question “Who were the Samnites?” the alternatives proposed were:

- An ancient Italic people who inhabited the central Apennines and fought against Rome (correct).
- A group of Phoenician merchants who founded colonies in Sicily (incorrect).
- A Celtic tribe that invaded northern Italy in the fourth century BC (incorrect).

Also in this case, the results showed a high level of learning: only two teachers out of 91 provided an incorrect answer, identifying the Samnites as a Celtic tribe rather than an Italic people (**Table 9**).

Table 9. Results of question “Who were the Samnites?”

Answer given	Number	Percentage
Correct	89	97,8%
Incorrect – group of merchants	0	0%
Incorrect – Celtic tribe	2	2,2%
She/he’s not answering	0	0%

The question concerning the museums of origin of the finds provided the following answer options:

- National Archaeological Museum of Sannio Caudino (Montesarchio) and Archaeological Museum of Carife and Baronina (correct).
- National Archaeological Museum of Sannio Caudino (Montesarchio) and National Archaeological Museum of ancient Allifae (incorrect).
- National Archaeological Museum of Ancient Alliphae and Archaeological Museum of Carife and Baronina (incorrect).

The data showed the following (**Table 10**):

Table 10. Results of question “Who were the Samnites?”

Answer given	Number	Percentage
Correct	67	73,7%
Incorrect – Alliafe	21	23,1%
Incorrect – Allifae	1	2,2%
She/he’s not answering	0	0%

Overall, the answers were correct, and this further demonstrated how experience showed that the virtual environment was effective in facilitating learning, with a very high percentage of correct answers in most of the questions (**Table 11**). The few difficulties encountered concerned the understanding of the red-figure crater and the placement of the original artifacts, suggesting possible areas for improvement in the presentation of the contents.

As regards the last aspect, concerning the possibility of using the virtual environment in teaching, the responses were positive, showing that for teachers the museum is considered a resource for improving learning levels and encouraging the acquisition of new knowledge.

Table 11. Results of question concerning the places of origin of artefacts

Answer	Number	Percentage
All right	45	49,5%

Undecided	1	1,1%
Strongly agree	45	49,5%
Disagree	0	0%

In addition, to the question “The virtual museum is an easily usable system”, almost all the participants considered that the museum is easily usable and that, therefore, it can also be used in school contexts (**Table 12**).

Table 12. Results of question “The virtual museum is an easily usable system”

Answer	Number	Percentage
All right	44	48,4%
Undecided	1	1,1%
Strongly agree	46	50,5%
Disagree	0	0%

7. Data discussion

The analysis of the data collected through the questionnaire administered to 91 teachers highlights several significant aspects regarding the composition of the volunteer participants, the interaction with the *Personal Digital Tutor*, the level of satisfaction with the system and its effectiveness in learning. From a demographic point of view, a clear predominance of women emerges in the data analyzed, with 82,4% of female teachers against 17, 6% of men. This figure reflects a consolidated trend in Italian schools, where the presence of women in the teaching staff is generally higher than that of men, especially in primary and lower secondary education levels. The distribution by age group also shows a varied profile, with a slight predominance of teachers between 40 and 50 years old (38,4%), followed equally by those under 40 years old and those over 50 years old (30.8% for both categories). This subdivision is representative of different generations of teachers, which is relevant for understanding the reception and effectiveness of innovative teaching methodologies among groups with different levels of familiarity with digital technologies. The age-based division was established to identify teachers who were born during a period in which video games had already become widespread, particularly with the advent of 8-bit computers and consoles, followed by the subsequent transition to 16-bit systems. This corresponds to the third generation of gaming consoles and personal computers, often regarded as a golden age of 8-bit gaming, exemplified by the *Nintendo Entertainment System*, *Sega Master System*, and *Commodore 64* in the 1980s a period that includes individuals currently in their forties. This era was subsequently followed by increasingly advanced gaming generations, including 16-bit, 32-bit, and beyond, which have progressively attracted a growing number of teenage players.

As far as teaching disciplines are concerned, there is a predominance of teachers of humanities subjects (53, 8%), followed by teachers of STEM subjects (34,1%) and, to a lesser extent, those of artistic disciplines (12.1%). This figure is particularly significant when related to the objective of the *Personal Digital Tutor*, which seems to respond above all to the needs of those

who deal with disciplines related to history and cultural heritage. However, it did not emerge, as was expected, that STEM subject teachers found the game more engaging. Perhaps it is precisely the simplicity of the human-machine interface—where questions are asked verbally and responses are heard that makes its appeal more universal.

The analysis of the interaction with the *Personal Digital Tutor* shows a good level of involvement on the part of the teachers. 58% asked up to five questions, while 42% interacted more actively, asking more than five questions. The absence of null responses confirms that all participants have used the system, suggesting a general acceptance of the technology in the training context. The data relating to the time of use also indicate good interaction with the tool: 52.7% of teachers used the *Personal Digital Tutor* for more than ten minutes, while 44% stopped between five and ten minutes. Only 3,3% interacted for less than five minutes, which highlights a relatively high level of engagement. The absence of problems reported during prolonged use of the system suggests that the interface was perceived as accessible and functional.

The level of satisfaction with the system has been very positive. No teacher expressed a negative opinion, while the majority indicated a high degree of appreciation: 56,1% rated it with the highest score while 30,7% still considered it very useful. Only 13,2% expressed a more neutral opinion, without, however, expressing significant reservations. This figure confirms that the *Personal Digital Tutor* has been perceived as a valid teaching support tool.

The effectiveness of the *Personal Digital Tutor* in improving learning is confirmed by the results of the comprehension questions. For the *guttus* question, 97,8% of teachers provided the correct answer, with only two errors. Similarly, the question on the *Red-Figure Crater* obtained 91,2% of correct answers, with few errors (6 teachers confused it with a geological training and 2 with a musical instrument). The question on the Samnite civilization also saw a very high percentage of correct answers (97,8%), with only two errors. However, there may be a bias because the Samnites are one of the most studied pre-Italic peoples in Campania. Consequently, the frequent designation of the Campanian inland area as “Sannio” may have facilitated the correct response.

The only question with a higher percentage of incorrect answers concerns the museum provenance of the finds, with 73,7% of correct answers and the remaining 26,3% incorrectly indicating other institutions. This suggests that the presentation of museum information could be improved, for example, through more effective storytelling strategies or memory reinforcement tools. In general, the data confirm that the virtual museum experience was effective in facilitating learning, allowing participants to acquire knowledge in an autonomous and interactive way. Another significant fact concerns the perception of the usefulness of the virtual museum as a teaching tool: 49,5% of teachers said they “strongly agree” in considering it a useful resource, while a further 49.5% expressed a positive opinion (“agree”). Only one teacher declared himself undecided, while no one expressed disagreement. The evaluation of the usability of the virtual museum was also very positive: 50,5% of teachers considered it “very usable”, while 48,4% said they “agreed” with this statement. Only one teacher was undecided, and no one expressed difficulties in using it.

8. Conclusions

The analysis conducted highlighted how the integration of video games in education represents a significant opportunity for learning, thanks to their

ability to stimulate involvement, problem-solving and collaboration between peers. In particular, the use of Edugames and Serious Games allows you to overcome the limits of traditional methods (Santórum, 2023), offering immersive and interactive experiences that adapt to different learning styles, including visual and tactile ones (Franceschini & Rodà, 2023).

The application of 3D scanning technology in museum education is a further step towards a more inclusive and experiential education. The possibility of digitizing historical artifacts and making them available in virtual environments allows not only to democratize access to cultural heritage, but also to facilitate new educational approaches based on manipulation and direct interaction with objects. The experience of the ScanItaly project and the experimentation have shown how virtual reality can break down cognitive and physical barriers, offering an active learning opportunity to a wide and diverse audience.

The evidence that emerged from the pilot study with teachers of different age groups and with different disciplines of reference confirms the potential of these tools, while underlining the need for specific adaptations to ensure effective accessibility. The introduction of easy-to-read techniques and the improvement of the user experience in terms of usability and personalization (Pardini et al., 2024)

represent future challenges to focus on to make the Virtual Museum even more inclusive and effective.

Finally, the combination of digitization of cultural heritage, gamification and immersive technologies opens new perspectives for teaching and scientific dissemination. The future development of these tools will not only enrich the museum's educational offering but could redefine the way new generations interact with history, science and art, making learning an increasingly dynamic, customizable and accessible experience.

Riferimenti Bibliografici

Andreadis, I. I., Gioumouxouzis, C. I., Eleftheriadis, G. K., & Fatouros, D. G. (2022). The advent of a new era in digital healthcare: a role for 3D printing technologies in drug manufacturing?. *Pharmaceutics*, 14(3), 609.

Bateman, C. (Ed.). (2021). *Game writing: Narrative skills for videogames*. Bloomsbury Publishing USA.

Berthoz, A. (Ed.). (2013). *La vicarianza: Il nostro cervello creatore di mondi*. Codice.

Caldarelli, A., Tore, S., Ceccacci, S., Todino, M. D., Campitiello, L., Giaconi, C. (2023). Co-designing Immersive and Inclusive Virtual Museum with Children and People with Disabilities: A Pilot Study. The 2022 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence. IEEE Computer Society's Conference Publishing Services (CPS).

Damaševičius, R., Maskeliūnas, R., & Blažauskas, T. (2023). Serious games and gamification in healthcare: a meta-review. *Information*, 14(2), 105.

Di Tore P. A., Di Tore, S., Todino, M.D., Schiavo, F., Iannaccone, A., Sibilio, M., (2023). Accessibility, Digital Twin and Philosophy of Design: ScanItaly project between new perspectives of access to historical, artistic and cultural heritage and new semiotic issues. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 35-40. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-03>.

Di Tore, S., Todino, M. D., & Campitiello, L. (2021). Design and development of a didactical edugame to foster spatial thinking. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, vol. 4, pp. 1-11, ISSN: 2532-3296.

Eklund, L., Gluzman, R., Jørgensen, K., Kayali, F., Roinioti, E., & Pnueli, V. (2024). Games for the pluriverse: Exploring the use, opportunities, and problems

of drawing from local cultural heritage in video games. *Games and Culture*, 15554120241234126.

Evin, I., Hämäläinen, P., & Guckelsberger, C. (2022). Cine-ai: Generating video game cutscenes in the style of human directors. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CHI PLAY), 1-23.

Franceschini, A., & Rodà, A. (2023, September). Play to learn: from serious games to just games. In *Proceedings of the 2023 ACM Conference on Information Technology for Social Good* (pp. 117-127).

Garda, M. B., & Grabarczyk, P. (2021). "The Last Cassette" and the Local Chronology of 8-Bit Video Games in Poland. In *Game history and the local* (pp. 37-55). Cham: Springer International Publishing.

Kantaros, A., Ganetsos, T., & Petrescu, F. I. T. (2023). Three-dimensional printing and 3D scanning: emerging technologies exhibiting high potential in the field of cultural heritage. *Applied Sciences*, 13(8), 4777.

Khoesasi, W., Wibowo, T., & Suwarlan, S. A. (2025). Documentary Film Video Games as A Learning Medium to Increase Awareness of Climate Change. *Visual Heritage: Jurnal Kreasi Seni dan Budaya*, 7(2), 339-348.

Lanfranco, E., Carrozzino, M., Rignanes, G., Adornato, G., & Bergamasco, M. (2024). Immersive Virtual Reality in Archaeology: Enhancing Research and Public Engagement-A Case Study of the Temple of Juno Excavations in Agrigento, Italy. *Archeomatica*, 15(3).

Malraux, A. (1965). *Le musée imaginaire*. Gallimard.

Manzoni, B., Caporarello, L., Cirulli, F., & Magni, F. (2021). The preferred learning styles of generation Z: do they differ from the ones of previous generations?. In *Digital Transformation and Human Behavior: Innovation for People and Organisations* (pp. 55-67). Springer International Publishing.

Martinez, L., Gimenes, M., & Lambert, E. (2022). Entertainment video games for academic learning: A systematic review. *Journal of Educational Computing Research*, 60(5), 1083-1109.

Mathur, J., Miller, S. R., Simpson, T. W., & Meisel, N. A. (2024). Effects of immersion on knowledge gain and cognitive load in additive manufacturing process education. *3D Printing and Additive Manufacturing*, 11(2), e787-e800.

Nobile, A., Giancane, D., & Marini, C. (Eds.). (2011). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza: Storia e critica pedagogica*. La Scuola.

Pasqualotto, A., Altarelli, I., De Angeli, A., Menestrina, Z., Bavelier, D., & Venuti, P. (2022). Enhancing reading skills through a video game mixing action mechanics and cognitive training. *Nature human behaviour*, 6(4), 545-554.

Rivoltella, P. C. (2017). Tecniche di simulazione: role-playing, teatro, ambienti immersivi. In F. Bochicchio & P. C. Rivoltella (Eds.), *L'agire organizzativo* (pp. 283-294). La Scuola.

Rivoltella, P. C. (2019). Prefazione. In B. Skinner (Ed.), *Tecnologia dell'insegnamento* (pp. V-XI). Scholé.

Santórum, M., Carrión-Toro, M., Morales-Martínez, D., Maldonado-Garcés, V., Araujo, E., & Acosta-Vargas, P. (2023). An accessible serious game-based platform for process learning of people with intellectual disabilities. *Applied Sciences*, 13(13), 7748.

Setiawati, E., Purba, R., Suwondo, T., Judijanto, L., Kencanawati, D., Herman, H., ... & Saputra, N. (2024). An investigation on discourse structure of video games tutorials: A case in multimodal discourse analysis. *Research Journal in Advanced Humanities*, 5(3).

Sibilio, M. (Ed.). (2020). *L'interazione didattica*. Scholé.

Thomas, C. (2021, July). Interview: acclaimed game designer Ryan Kaufman discusses Telltale Games, Star Wars, Harry Potter, and how video games can transform us. In *Arts* (Vol. 10, No. 3, p. 46). MDPI.

Todino, M. D., Di Tore, S., Di Tore, P. A., Iannaccone, A., & Sibilio, M. (2023). L'importanza dell'uncanny valley e dell'emotional design negli ambienti d'apprendimento virtuale: Possibili impatti sulla gestione della risposta emotiva del discente. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(3).

Verso un'inclusione autentica: la stanza Snoezelen come dispositivo pedagogico per l'innovazione didattica¹⁶

Towards authentic inclusion: the Snoezelen room as a pedagogical tool for educational innovation

Gabriella Ferrara¹, Rosetta Morreale ² and Claudia Capaci ³,

¹ Università degli Studi di Palermo; gabriella.ferrara@unipa.it

² Università degli Studi di Palermo; rosetta.morreale@unipa.it

³ Università degli Studi di Palermo; claudia.capaci@unipa.it

* Correspondence: gabriella.ferrara@unipa.it

Abstract: Il presente contributo propone un modello pedagogico inclusivo che riconfigura la stanza Snoezelen quale spazio educativo universale, superando la sua tradizionale funzione clinico-terapeutica per restituirle una valenza formativa e relazionale accessibile a tutti. L'esperienza, sviluppata presso l'Istituto Comprensivo "Andrea Camilleri" di Favara, si radica nel paradigma dell'educazione come incontro e si fonda su una rilettura della multisensorialità alla luce dell'*embodied cognition*. In tale prospettiva, il corpo diviene vettore epistemico e dispositivo di mediazione affettiva, sensoriale e cognitiva. Il percorso didattico, strutturato intorno alla narrazione letteraria condivisa, intreccia stimolazione sensoriale, risonanza emotiva e apprendimento cooperativo, generando esperienze significative in grado di attivare processi trasformativi. Le osservazioni in itinere hanno evidenziato ricadute positive trasversali, quali un incremento della regolazione emotiva, della partecipazione attiva e della qualità relazionale. Il contributo intende restituire alla comunità scientifica una prassi replicabile e fondata, che iscrive l'ambiente Snoezelen nel quadro epistemologico dell'*Inclusive Education for All*, delineando una scuola capace di accogliere la complessità dei soggetti e di promuovere benessere, equità e appartenenza.

Abstract: This contribution proposes an inclusive pedagogical model that reconceptualizes the Snoezelen room as a universal educational space, transcending its traditional clinical-therapeutic function to restore its formative and relational significance accessible to all learners. The experience, developed at the Istituto Comprensivo "Andrea Camilleri" in Favara, is grounded in the paradigm of education as encounter and is informed by a re-interpretation of multisensoriality through the lens of *embodied cognition*. From this perspective, the body becomes an epistemic vector and a medium of affective, sensory, and cognitive mediation. The instructional pathway, structured around shared literary narration, weaves together sensory stimulation, emotional resonance, and cooperative learning, generating meaningful experiences capable of activating transformative processes. Ongoing observations have revealed positive cross-cutting effects, including enhanced emotional regulation, active participation, and relational quality. This study aims to offer the scholarly community a replicable and well-founded praxis that situates the Snoezelen environment within the epistemological framework of *Inclusive subject discipline*. Education for All, envisioning a school that embraces the complexity of learners and fosters well-being, equity, and belonging.

¹⁶ Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le tre autrici, è stato articolato come segue: Ferrara ha curato l'introduzione e i paragrafi 3.2 e 5; Morreale è autrice dei paragrafi 3 e 4; Capaci ha redatto i paragrafi 2, 3.1 e le conclusioni.

Parole chiave: Educazione inclusiva; Stanza Snoezelen; Cognizione Incarnata; Pedagogia dell'incontro; narrativa

Keywords: Inclusive education; Snoezelen Room; Embodied education; Pedagogy of encounter; narrative

1. Introduzione

La scuola contemporanea, nella sua tensione verso una reale inclusione, non può limitarsi alla mera accoglienza degli alunni con bisogni educativi speciali (BES), ma è chiamata a una profonda riconfigurazione degli spazi, dei tempi, delle metodologie e, soprattutto, delle relazioni educative. È in questa prospettiva che si colloca l'esperienza promossa dall'Istituto Comprensivo "Andrea Camilleri" di Favara, dove l'inclusione è assunta non come principio astratto o normativa da applicare, bensì come *ethos* incarnato nelle pratiche quotidiane, nelle scelte progettuali e negli ambienti di apprendimento.

L'attivazione di una stanza Snoezelen in tale contesto assume il valore di un gesto pedagogico denso di significato: essa si configura come spazio polisensoriale pensato non solo per accogliere, ma per generare esperienze educative profonde, capaci di integrare dimensioni cognitive, emotive e corporee. La proposta qui presentata si sviluppa in seno alla Rete Nazionale delle Scuole Snoezelen, realtà collaborativa che raccoglie istituti impegnati nella sperimentazione di ambienti formativi orientati al benessere, all'inclusione e alla valorizzazione della soggettività.

Le stanze Snoezelen, concepite originariamente nei Paesi Bassi da Jan Hulsegge e Ad Verheul presso il centro psichiatrico De Hartenberg, nascono come risposta creativa alla rigidità degli ambienti istituzionali. Ispirandosi a esperimenti statunitensi condotti da Cleland e Clark (1966), i due terapeuti svilupparono uno spazio in grado di offrire stimolazioni sensoriali controllate, sicure e non direttive, inizialmente rivolte a bambini con disabilità complesse, e successivamente estese a soggetti affetti da demenze o disturbi psichiatrici (Achterberg et al. 2013). Il neologismo Snoezelen, nato dalla fusione dei verbi olandesi *snuffelen* (esplorare) e *doezelen* (rilassarsi), sintetizza la doppia valenza esplorativa e rasserenante di tali ambienti (Eijendaal et al., 2010).

Nel tempo, la Stanza Snoezelen ha assunto forme diversificate, divenendo luogo immersivo e adattabile in cui luci soffuse, stimoli sonori, aromi, superfici tattili e dispositivi interattivi offrono esperienze sinestetiche ad alta intensità. Gli ambienti sono progettati per favorire l'autoregolazione emotiva, la sicurezza percettiva e l'apertura relazionale, nel rispetto dei tempi soggettivi di ogni alunno. Le superfici morbide, i materiali manipolabili, gli stimoli visivi e uditivi calibrabili e la possibilità di muoversi liberamente all'interno dello spazio, contribuiscono a costruire un contesto educativo capace di includere e valorizzare tutte le forme di espressività corporea e relazionale (Cameron et al., 2019).

Se in origine il dispositivo ha trovato applicazione prevalente in ambito clinico e terapeutico (Stoffels e Janssen, 2024), oggi si assiste a un progressivo slittamento epistemologico che ne riconosce le potenzialità educative trasversali. È proprio in questa direzione che si muove l'esperienza dell'IC Camilleri, dove la Stanza Snoezelen viene integrata in un percorso didattico basato sulla narrazione condivisa, dando vita a una pedagogia narrativa-sensoriale capace di rendere l'apprendimento un'esperienza incarnata.

La lettura di testi come Wonder, *Il giardino segreto*, *Io sono con te* o *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* si arricchisce, all'interno della stanza Snoezelen, di un coinvolgimento sensoriale che permette agli alunni di abitare il testo, viverlo, sentirlo nel corpo prima ancora che nella mente. La narrazione, intesa come modalità conoscitiva che dà forma all'esperienza (Bruner, 1990), si salda qui a una pedagogia dell'incarnazione, in cui il corpo diviene strumento di interpretazione, risonanza e significazione.

Il presente contributo si propone, da un lato, di delineare il quadro epistemologico entro cui reinterpretare la stanza Snoezelen come ambiente formativo trasformativo e accessibile; dall'altro, di documentare una prassi educativa innovativa che coniuga l'approccio narrativo con la dimensione multisensoriale, promuovendo una scuola capace di generare relazioni significative, benessere diffuso e partecipazione autentica. Si tratta, in definitiva, di proporre un modello di transizione dal paradigma terapeutico a una visione pedagogica universale, in cui l'ambiente narrativo-sensoriale diventa spazio condiviso di ascolto, trasformazione e crescita per tutti.

2. La Snoezelen Therapy nella letteratura internazionale: risultati e ambiti di efficacia

Numerosi studi condotti nei campi della psicologia cognitiva, della neuropsichiatria e della pedagogia speciale hanno consolidato l'efficacia degli ambienti multisensoriali controllati, come la Snoezelen Room, nel promuovere il benessere psico-fisico, la comunicazione e l'apprendimento, con particolare attenzione ai soggetti con bisogni educativi speciali. Una revisione sistematica della letteratura, come quella proposta da Helbling et al. (2018), mette in luce come l'applicazione regolare della terapia Snoezelen produca effetti significativi sul piano comportamentale, quali la riduzione dell'agitazione, l'interruzione di comportamenti autolesivi, l'incremento dell'autostima e un generale miglioramento della condotta, soprattutto in pazienti affetti da demenza (Sanchez et al., 2012). Parallelamente, emergono benefici rilevanti nel campo della comunicazione e dell'interazione sociale: la stimolazione multisensoriale favorisce l'ascolto attivo, potenzia la comunicazione verbale e non verbale, aumenta il contatto visivo e la manifestazione di espressioni positive, quali sorrisi, facilitando così una maggiore autonomia decisionale e una qualità relazionale più elevata (Hogg et al., 2001; Sanchez et al., 2012).

Nel contesto scolastico, la Snoezelen Room è riconosciuta come uno spazio in grado di supportare processi di apprendimento inclusivi, in particolare per studenti con difficoltà cognitive, disturbi dello spettro autistico, deficit dell'attenzione e disabilità multiple (Bonora et al. 2011). L'approccio pedagogico che ne deriva si caratterizza per l'integrazione di stimoli visivi, sonori, tattili, olfattivi e propriocettivi, configurandosi come un'esperienza educativa immersiva e centrata sulla persona. La flessibilità nell'adattare le attività alle esigenze specifiche di ciascun alunno, priva di rigidità metodologiche o protocolli standardizzati, favorisce lo sviluppo della fiducia in sé, della regolazione emotiva e della motivazione all'apprendimento, in coerenza con le teorie dell'*embodied cognition* (Varela, Thompson & Rosch, 1991). Inoltre, gli ambienti multisensoriali si rivelano efficaci nel promuovere la concentrazione, il piacere della scoperta e la capacità di scegliere e preferire, elementi fondamentali in una prospettiva educativa che valorizza l'autodeterminazione e l'inclusione universale (Achterberg, 2017; Milani, 2010).

In sintesi, la letteratura scientifica internazionale, esaminata attraverso banche dati autorevoli quali Scopus, Web of Science e PubMed, conferma il

valore trasformativo dell'approccio Snoezelen. Quest'ultimo non si limita a configurarsi come una mera tecnica riabilitativa, ma emerge come una metodologia pedagogica e terapeutica in grado di attivare processi cognitivi, relazionali e affettivi profondi, all'interno di una cornice estetica, sicura e altamente personalizzabile.

3. Dalla clinica alla didattica: la Stanza Snoezelen come paradigma educativo incarnato

L'Istituto Comprensivo "Andrea Camilleri" di Favara ha promosso una rilettura radicale della funzione pedagogica della Stanza Snoezelen, collocandola non più come spazio riservato esclusivamente agli alunni con bisogni educativi speciali, ma come dispositivo formativo condiviso da tutto il gruppo classe. Questa transizione da una concezione terapeutica a una prospettiva pienamente educativa si fonda su due assi teorici fondamentali. Da un lato, il paradigma dell'*embodied cognition*, che riconosce nella corporeità vissuta il fondamento della conoscenza e dell'apprendimento: pensare, percepire, comprendere non sono processi disincarnati, ma attività situate, radicate nelle strutture neurofisiologiche e nell'esperienza sensomotoria del soggetto (Lakoff & Johnson, 1999; Gallagher, 2005). Dall'altro, la pedagogia dell'incontro, che riconosce l'alterità come principio generativo dell'educazione, fondata non sull'adesione a modelli prestabiliti, ma sulla disponibilità radicale alla relazione e alla co-presenza (Biesta, 2006; Mortari, 2017).

3.1 La Stanza Snoezelen come paesaggio epistemico: tra corporeità, esperienza e significato

L'introduzione della Stanza Snoezelen nella quotidianità didattica rappresenta, nell'esperienza dell'IC Camilleri, una vera e propria riconfigurazione epistemologica. Abbandonato il tradizionale statuto terapeutico, lo Snoezelen viene ripensato come spazio epistemico incarnato, generatore di conoscenza situata e relazionale. In linea con la svolta *embodied* della scienza cognitiva (Varela, Thompson & Rosch, 1991), l'ambiente non è inteso come cornice neutra o contenitore passivo, bensì come co-costruttore dell'esperienza conoscitiva: esso partecipa attivamente alla produzione di senso, sollecitando, orientando e modulando le dinamiche percettive, affettive e cognitive.

In tale contesto, la Stanza Snoezelen si configura come un paesaggio sensibile nel quale le funzioni cognitive – memoria, attenzione, emozione – emergono da un'interazione dinamica tra il soggetto e un ambiente multisensoriale. Gli stimoli visivi, uditivi, tattili e olfattivi non sono semplicemente ricevuti, ma interagiscono profondamente con le posture, le intenzionalità e i vissuti emotivi di chi li esperisce. Si tratta di un apprendimento corporeo e narrativo, che precede la concettualizzazione, aprendosi a forme di conoscenza tacite e non verbalizzate.

Questo approccio, nella sua apertura inclusiva, risponde ai bisogni non solo degli alunni neurodivergenti, ma di tutti coloro che traggono beneficio da una pedagogia della lentezza, dell'ascolto e della presenza sensibile. L'esperienza estetica, come osserva Maxine Greene (2001), dischiude possibilità inedite di percezione e significazione, sovvertendo l'automatismo del quotidiano e generando nuovi orizzonti di consapevolezza. La Stanza Snoezelen, in tal senso, non è luogo di "cura" né di "contenimento", ma scena educativa trasformativa, in cui il corpo è restituito alla sua funzione epistemica e relazionale.

3.2 La Stanza Snoezelen come dispositivo pedagogico dell'incontro

L'ambiente Snoezelen non si limita a offrire stimolazioni sensoriali calibrate né si riduce a un setting per il benessere neurofisiologico: esso si costituisce come luogo relazionale profondo, in cui l'inclusione è vissuta come pratica quotidiana e condivisa, anziché risposta straordinaria a bisogni individuali. In questa visione, ispirata al paradigma dell'incontro (Buber, 1970; Noddings, 1984), ogni relazione educativa si fonda sul riconoscimento autentico dell'altro nella sua irriducibile singolarità.

La pedagogia dell'incontro (Canevaro, 2006; 2013) promuove una scuola che non elude la differenza, ma la accoglie come risorsa epistemica e generativa. All'interno della Stanza Snoezelen, ciò si traduce in un'ecologia relazionale che valorizza la presenza in quanto tale, al di là della performance e dell'aderenza a standard cognitivi. Qui, il linguaggio dei corpi – lo sguardo, la postura, il ritmo del respiro – diventa medium di comunicazione autentica, e la relazione si configura come atto silenzioso di riconoscimento reciproco.

L'organizzazione scolastica, in questo modello, si fonda sulla co-presenza stabile e partecipata: tutti gli alunni, indipendentemente dalla loro condizione, condividono i tempi e gli spazi dell'esperienza formativa, senza barriere né segmentazioni. L'intenzionalità educativa si realizza attraverso percorsi modulati e condivisi, capaci di adattarsi ai bisogni di ciascuno senza perdere di vista il senso comunitario dell'apprendere insieme.

Come sottolinea Biesta (2013), educare significa chiamare all'esistenza l'altro in quanto soggetto, non formarlo come copia del medesimo. In tal senso, la Stanza Snoezelen rompe con i dispositivi di omologazione tipici della scuola performativa e restituisce centralità alla presenza non finalizzata, alla possibilità di "esserci" in modo pieno, anche senza produrre. È in questo spazio-tempo dilatato e non giudicante che si radica un'educazione realmente inclusiva, relazionale e situata, dove l'incontro con l'altro è non l'eccezione, ma la forma ordinaria del vivere scolastico.

4. La prassi narrativa-sensoriale dell'I.C. "Camilleri" nella Rete Snoezelen

L'esperienza educativa realizzata presso l'Istituto Comprensivo «Andrea Camilleri» di Favara, aderente alla Rete Nazionale delle Scuole Snoezelen, che coinvolge circa settanta istituzioni scolastiche italiane, impegnate nella promozione di ambienti di apprendimento multisensoriali e inclusivi – costituisce un esempio emblematico di come l'integrazione fra narrazione condivisa e stimolazione sensoriale possa tradursi in una pratica pedagogica autenticamente trasformativa. All'interno di un impianto metodologico orientato alla embodied cognition, la stanza Snoezelen viene riconfigurata da dispositivo clinico-riabilitativo a spazio educativo universale, capace di sostenere l'esperienza scolastica di ogni alunno nella sua totalità: corporea, emotiva, cognitiva.

La Rete Nazionale si configura come un contesto dialogico e cooperativo, finalizzato alla diffusione dell'approccio Snoezelen nella quotidianità scolastica, con un'attenzione particolare agli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali. Tra le finalità condivise emergono la costruzione di strumenti comuni per il monitoraggio dei processi inclusivi, la documentazione delle buone pratiche, la promozione della formazione continua del personale e la valorizzazione dell'ambiente sensoriale come luogo di crescita e cura. In tale prospettiva, l'adesione dell'I.C. «Camilleri» alla Rete ha offerto una cornice operativa e riflessiva per sperimentare un

percorso laboratoriale originale, rivolto sia agli alunni sia ai docenti, e volto a implementare una didattica realmente accessibile e personalizzata.

L'impianto progettuale si articola in moduli integrati di lettura narrativa (Wells e Cagle, 2024), riflessione metacognitiva e immersione sensoriale, secondo una logica di circolarità tra esperienza, emozione e conoscenza. La metodologia, fondata sulla centralità del corpo come mediatore del senso, consente agli alunni di abitare i testi letterari attraverso pratiche esperienziali, superando la dimensione astratta e decodificativa dell'apprendimento. In tale direzione, la stanza Snoezelen si trasforma in un ambiente narrativo incarnato, dove la letteratura si fa vissuto e la parola si intreccia ai sensi, alla memoria affettiva e all'immaginazione.

A titolo esemplificativo, la lettura di *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* di Luis Sepúlveda ha costituito una potente occasione per esplorare il tema della cura e della fiducia. Il passo in cui Zorba si prende l'impegno di accudire l'uovo diventa, nella penombra della stanza, con suoni naturali e fragranze evocative, uno spazio protetto per vivere la narrazione in forma corporea. Gli alunni, immersi in questa atmosfera, hanno sperimentato direttamente il senso dell'attesa, della perdita e del volo, secondo una modalità conoscitiva che si radica nell'esperienza vissuta, in linea con la concezione di narrazione intesa come forma di conoscenza integrale dell'essere umano (Charon, 2006).

Analoga profondità è stata raggiunta nel percorso di lettura di *Wonder* di R. J. Palacio, dedicato alla percezione dell'alterità e alla riflessione sull'identità. Alternando la lettura a pause di immersione nella stanza Snoezelen, gli alunni hanno esplorato stati corporei legati a emozioni complesse quali il rifiuto, la vergogna, il desiderio di accettazione, costruendo una consapevolezza empatica fondata sulla sensibilità somatica. Tale processo conferma la prospettiva di Nussbaum (2010), secondo cui la narrazione, attivando l'immaginazione etica, contribuisce alla formazione morale dei soggetti.

Il medesimo approccio è stato adottato con *Il giardino segreto* di Frances Hodgson Burnett, a partire dal quale si è costruito un percorso volto a favorire la consapevolezza delle proprie risorse interiori. La lettura di brani selezionati ha preceduto un'attività immersiva nella stanza, in cui luci verdi, suoni d'acqua e aromi floreali hanno permesso agli alunni di creare il proprio «giardino interiore», metafora viva di rigenerazione, ascolto e cooperazione. Per offrire una visione d'insieme del lavoro svolto, si propone di seguito una tabella (Tab.1) che raccoglie in modo sintetico i principali momenti del percorso, mettendo in evidenza i libri utilizzati, gli obiettivi educativi e le esperienze sensoriali realizzate nella stanza Snoezelen.

Tab.1 -Percorso annuale Snoezelen – “Oltre il muro dell'apparenza”

Scuola primaria – Classi IV e V | Durata: intero anno scolastico | Frequenza: 1 incontro settimanale (90 min)

Periodo	Libro-guida	Titolo modulo	Termini educativi	Attività sensoriali Snoezelen	Output e restituzioni	Collegamenti disciplinari
Sett. Nov.	Il giardino segreto – F. Burnett	Dentro e fuori cura	Cura di sé, la meraviglia, relazioni	Aroma di piante, suoni naturali, tappeti sensoriali; visualizzazioni guidate; in luce soffusa	Creazione del proprio giardino interiore a scelta tra realizzazione tattile, racconto o diario illustrato.	Scienze (ecosistemi), Arte (materiali naturali), Musica (paesaggi sonori), Inglese (nomi delle piante e ambienti naturali)
Dic. Feb.	Storia di una gabbianella e del gatto... – L. Sepúlveda	Liberti e Protetti	Fiducia, empatia, accoglienza, diversità	Oggetti tattili naturali, suoni del mare, esperienze corporee, domande guida	Realizzazione di storie collaborative illustrate	Geografia (migrazione), Educazione civica (inclusione), Italiano (Analisi del racconto, personaggi, ambientazione, temi principali) Arte (Disegnare i personaggi, o le ambientazioni). Inglese (Lettura e ascolto)
Mar. Mag.	Wonder – R. Palacio	Guardarsi con occhi nuovi	Empatia, autostima, sguardo dell'altro	Luci dinamiche, specchi, lettura drammatizzata, registrazione delle emozioni	Diari, creazioni artistiche, piccole performance multisensoriali	Italiano-arte-inglese (realizzazione di una storia di vignette e dialoghi), Educazione civica (inclusione),

La narrazione ha così agito da cornice simbolica per esperienze emotive trasformative, capaci di potenziare le dinamiche relazionali del gruppo classe e promuovere una sospensione del giudizio autentica.

Le osservazioni in itinere hanno rilevato effetti significativi: maggiore partecipazione attiva, incremento dell'autoefficacia percepita, miglioramento delle relazioni interpersonali, in particolare tra quegli alunni che, nei contesti didattici più convenzionali, tendono a restare ai margini. La stanza Snoezelen, in questa prospettiva, non è un semplice spazio di decompressione, ma un autentico ambiente epistemico che sostiene una forma incarnata di conoscenza, in cui l'emozione non è ancella della razionalità, bensì matrice generativa di apprendimento significativo ed il corpo il luogo originario della significazione (Merleau-Ponty 1964).

Le recenti acquisizioni delle neuroscienze affettive (Immordino-Yang & Damasio, 2007) confermano che le emozioni sono alla base dei processi cognitivi complessi, e che l'attivazione sensoriale integrata alla narrazione facilita la memoria episodica, la rielaborazione metacognitiva e la motivazione all'apprendimento nei soggetti in età evolutiva.

In sintesi, il percorso sviluppato presso l'I.C. «Camilleri», nel quadro della Rete Nazionale Snoezelen, dimostra come sia possibile promuovere un'educazione fondata sull'esperienza incarnata, sul dialogo narrativo e sulla dimensione sensoriale come vie privilegiate per l'inclusione. In questo contesto, il corpo non è oggetto da educare, ma soggetto conoscente, capace di abitare il sapere e di costruire, insieme agli altri, orizzonti comuni di senso, appartenenza e umanizzazione.

5. Discussione

L'esperienza qui presentata mette in luce la potenzialità trasformativa della Stanza Snoezelen, soprattutto se letta alla luce del paradigma dell'*embodied cognition* e arricchita dai recenti progressi nelle neuroscienze affettive e sensoriali. Originariamente concepita come spazio di sollievo per soggetti con bisogni educativi speciali, questa stanza si riconfigura oggi come

un ambiente epistemicamente generativo, capace di amplificare la qualità dell'esperienza educativa per ogni individuo, a prescindere dalla sua condizione neurologica o funzionale.

La forza del paradigma embodied risiede nella sua portata ontologica trasversale: esso supera la tradizionale separazione dualistica tra mente e corpo, ponendo la dimensione corporea e affettiva come pilastro fondante della cognizione. Tale prospettiva si armonizza profondamente con la fenomenologia educativa e con le istanze di una pedagogia inclusiva radicale, che non si limita a modificare contenuti o metodologie, bensì ripensa il dispositivo educativo nella sua interezza, partendo dalla sensibilità dello spazio e dalla corporeità situata. In questo orizzonte, la Stanza Snoezelen può essere concepita come matrice di ambienti di apprendimento sensibili, attivatori di processi di conoscenza incarnata, relazione intercorporea e regolazione affettiva.

Dal punto di vista neuroscientifico, le evidenze sempre più consolidate sull'integrazione sensoriale e sulla plasticità esperienziale conferiscono legittimità empirica al valore educativo di ambienti multisensoriali. Lungi dall'essere meri accessori terapeutici, tali spazi agiscono a livello neurobiologico come co-regolatori del tono autonomico, modulando l'attività corticale e facilitando l'engagement emotivo. La convergenza tra neuroscienze, embodied cognition e pedagogia apre dunque una prospettiva interdisciplinare ancora poco esplorata, ma di straordinaria rilevanza per l'innovazione delle pratiche educative contemporanee.

6. Conclusioni

Il presente contributo ha inteso proporre una rilettura profonda e articolata della Stanza Snoezelen, liberandola dalla tradizionale connotazione di dispositivo terapeutico per restituirle dignità come spazio embodied, ecologico e democratico, in cui si intrecciano esperienza incarnata, la relazione autentica e apprendimento sensoriale. Attraverso un dialogo interdisciplinare che intreccia prospettive provenienti dall'embodied cognition, dalla fenomenologia educativa e dalle neuroscienze affettive, si è mostrato come la qualità percettivo-sensoriale dello spazio plasmi in modo significativo la formazione del sé, la costruzione del sapere e la qualità della relazione educativa, conferendo allo spazio stesso una funzione attiva e generativa.

La stanza Snoezelen si configura così come un laboratorio di incontro e narrazione incarnata, dove ogni soggetto è riconosciuto nella propria singolarità e accolto secondo il proprio ritmo sensoriale, corporeo ed emotivo. Da questa riconfigurazione emergono implicazioni rilevanti a molteplici livelli: sul piano progettuale, suggerendo linee guida innovative per la realizzazione di ambienti scolastici, formativi e comunitari centrati sull'esperienza corporea e affettiva; sul piano teorico, invitando a ripensare lo spazio educativo non come semplice contenitore, bensì come soggetto relazionale e cognitivo; sul piano etico-politico, promuovendo una visione inclusiva che supera la dicotomia normodotato/speciale e riconosce l'educazione come cura condivisa della sensibilità.

Si apre così una sfida tanto urgente quanto stimolante: tradurre questo paradigma in pratiche pedagogiche diffuse, rigorose e riconosciute istituzionalmente, mediante studi longitudinali, sperimentazioni didattiche, percorsi di formazione per operatori e investimenti strutturali. La proposta è di avviare un ampio cantiere di ricerca-azione interdisciplinare, in cui neuroscienze, pedagogia dell'incontro e approcci embodied si connettano in una visione ecologica dell'apprendimento.

In definitiva, la Stanza Snoezelen – così riconsiderata – si configura non solo come oggetto di studio, ma come orizzonte progettuale e spazio pedagogico privilegiato per un'educazione autenticamente inclusiva, capace di valorizzare la pluralità delle differenze e di promuovere la costruzione collettiva di senso e di appartenenza.

Riferimenti bibliografici

- Achterberg, I., Kok, W., & Salentijn, C. (2013). Snoezelen: A new way of communicating with the severely demented elderly. In *Care-Giving In Dementia 2* (pp. 119-126). Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bonora, A., Menabue, G., Monzani, M., Panaroni, S., Turci, M., Chattat, R., & Fabbo, A. (2011). P3-415: Analysis of the effectiveness of the intervention of multisensory stimulation (snoezelen room): experience of Alzheimer's disease special care unit. *Alzheimer's & Dementia*, 7, S648-S648.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buber, M. (1970). *Il principio dialogico* (I. Zatti, Trad.). Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1923)
- Cameron, A., Burns, P., Garner, A., Lau, S., Dixon, R., Pascoe, C., & Szafraniec, M. (2020). Making sense of multi-sensory environments: A scoping review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 630-656.
- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale*. Mondadori.
- Canevaro, A. (2013). *Sguardi inclusivi. Educazione e pedagogia speciale*. Erickson.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of Universal Design for Learning: A meta-analysis of literature between 2011 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1304909>
- Charon, R. (2006). *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford University Press.
- Clark, A. (1997). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. MIT Press.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dudek, M. (2000). *Architecture of schools: The new learning environments*. Architectural Press.
- Eijgendaal, M., Eijgendaal, A., Fornes, S., Hulsegge, J., Mertens, K., Pagliano, P., & Vogtle, L. (2010). Multisensory environment (mse/snoezelen)—a definition and guidelines. *Rehabilitation*, 24(4), 175-184.
- Fuchs, T. (2018). *Ecology of the brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford University Press.
- Fuchs, T. (2018). *The intercorporeal self: Merleau-Ponty, neuroscience, and the ontology of the body*. Springer.

- Fugate, J. M., & Macrine, S. L. (Eds.). (2022). *Movement matters: How embodied cognition informs teaching and learning*. Peter Lang.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: Rethinking the mind*. Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2021). Embodied and enactive approaches to teaching and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 581–591. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1717635>
- Giampalmi, J. (2021). *APA style & citations for dummies*. John Wiley & Sons.
- Gomez-Ramirez, M., Costa, A., & Deco, G. (2020). Multisensory integration and brain plasticity: Implications for rehabilitation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 113, 222–234. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.03.020>
- Helbling, M., Grandjean, M. L., & Srinivasan, M. (2024). Effects of multisensory environment/stimulation therapy on adults with cognitive impairment and/or special needs: A systematic review and meta-analysis. *Special Care in Dentistry*, 44(2), 381-420.
- Hogg, J., Cavet, J., Lambe, L., & Smeddle, M. (2001). The use of ‘Snoezelen’ as multisensory stimulation with people with intellectual disabilities: A review of the research. *Research in Developmental Disabilities*, 22(5), 353–372.
- Ianes, D. (2019). *L'inclusione è politica*. Erickson.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. University of Chicago Press.
- Kropf, S., Heimgartner, N., & Moser, K. (2019). Physiological responses to sensory environments: A review of the autonomic nervous system's role in health. *Journal of Neuroscience Research*, 97(2), 125–136. <https://doi.org/10.1002/jnr.24340>
- Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lévinas, E. (1961). *Totalité et infini* [Totalità e infinito] (trad. it. 2001). Martinus Nijhoff.
- Madigan, R. M., Johnson, S. L., & Linton, P. E. (1995). The language of psychology: APA style as epistemology. *American Psychologist*, 50(6), 428–436. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.6.428>
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Il visibile e l'invisibile*. Bompiani.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura in educazione*. Mondadori.
- Mortari, L. (2017). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2020). *Educare alla vita. Per una pedagogia dell'interiorità*. Mondadori Università.
- Nakai, K., & Endo, Y. (2024). Translating embodied cognition for embodied learning in the classroom. *Frontiers in Education*, 9, Article 712626. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.712626>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

- Nussbaum, M. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Palacio, R. J. (2012). *Wonder*. Alfred A. Knopf.
- Rompa NL. (2020). *Snoezelen – Multisensory Environment: Effects and Applications*.
- Rosová, D., & Masaryk, R. (2022). Positive impact of the Snoezelen concept on children and pupils with health disabilities. *Journal of Education, Health and Sport*, 12(1), 93–101. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.01.009>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Sanchez, A., Millan-Calenti, J. C., Lorenzo-Lopez, L., & Maseda, A. (2012). Multisensory stimulation and dementia: A review of the benefits. *Journal of Alzheimer's Disease*, 28(2), 375–382.
- Schmid, P. (2024). Exploring the impact of regular participation in Snoezelen sessions on children with multiple disabilities: A pilot study. *Journal of Multisensory Environments*, 5(2), 75–89. <https://www.researchgate.net/publication/388448472>
- Sepúlveda, L. (1996). *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*. Guanda.
- Stoffels, B., & Janssen, C. G. C. (2024). The use of Snoezelen to support people with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17446295241249706>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wells, K., & Cagle, R. (2024). Using student narratives to characterize inclusive pedagogy and classroom communities. *Teaching of Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00986283241269434>
- Zembylas, M., & Lanas, M. (2024). To tell a story: Toward more-inclusive narratives for bi/multilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 47(1), 22–39. <https://doi.org/10.1080/15235882.2024.2376502>

Allievi con disturbi d'ansia e depressivi: quale inclusione nel contesto scolastico?

Students with anxiety and depressive disorders: how should they be included in the school context?

Tommaso Fratini ^{1*}

¹ Università Telematica degli Studi IUL; t.fratini@iuline.it

* Correspondence: t.fratini@iuline.it

Abstract: L'articolo affronta un tema ancora poco dibattuto nella letteratura sui bisogni educativi speciali: l'aiuto scolastico agli studenti con disturbi d'ansia e depressione. Il concetto da cui parte la riflessione che qui si svolge è che uno studente con tali disturbi, sia nell'infanzia che nell'adolescenza, possa per un certo periodo di tempo essere fortemente inibito nell'apprendimento a causa dell'effetto disabilitante dei suoi sintomi. Su questa base, con la presentazione alcuni esempi clinici, vengono proposte alcune considerazioni sull'aiuto agli studenti con tale sintomatologia, che necessitano di interventi personalizzati che includano strategie didattiche *ad hoc* e una fondamentale consapevolezza da parte degli insegnanti. In questa prospettiva, si fa riferimento all'importante filone della differenziazione didattica per l'inclusione, nonché all'importanza di un piano didattico che valorizzi il potenziale creativo dello studente.

Abstract: The article addresses a topic that is still little debated in the literature on special educational needs: the school care of students with anxiety and depressive disorders. The concept, from which the reflection that is carried out here starts, is that a student with such disorders, both in childhood and adolescence, can for a certain period of time be very inhibited in learning due to the disabling effect of his/her symptoms. On this basis, with the presentation of some clinical examples, some considerations are put forward on the care of students with such symptoms, who require personalized measures that include ad hoc teaching strategies and essential awareness on the part of teachers. From this perspective, reference is made to the important strand of didactic differentiation for inclusion, as well as the importance of a teaching plan that leverages the creative potential of the student.

Parole chiave: BES (Bisogni educativi speciali), ansia, depressione, differenziazione didattica, inclusione

Keywords: SEN (Special Educational Needs); anxiety disorders; depressive disorders; didactic differentiation; inclusion

1. Introduzione

Vi è un aspetto finora sottaciuto e che a parere nostro non ha ancora ricevuto l'attenzione che merita nella pedagogia e nella didattica speciale: si tratta dell'inclusione all'interno del vasto territorio dei bisogni educativi speciali di allievi con problematiche dovute ai disturbi d'ansia e depressivi. In questo articolo ci si propone di svolgere alcune considerazioni di massima su un argomento che contiene in verità elementi nuovi, per certi versi perfino sovversivi, che se ben interpretati sono destinati a cambiare non solo il modo di fare scuola, ma anche tutta la questione della valutazione del rendimento e dell'apprendimento degli allievi.

A ben vedere, il fatto che un allievo di scuola, in specie nella scuola secondaria di secondo grado, possa soffrire di un disturbo d'ansia e depressivo incarna la presenza di un bisogno educativo speciale nel modo più calzante del termine. Infatti un tale allievo presenta a tutti gli effetti una problematica che può essere transitoria e reversibile (Ianes, 2019). Un allievo può cioè soffrire di un disturbo psicopatologico per un certo arco di tempo e necessitare per quel periodo della progettazione *ad hoc* di un piano d'intervento scolastico, volto a venire incontro al suo bisogno di apprendere sia pure in condizioni di disagio, ma anche di essere aiutato nel suo stesso malessere attraverso un giusto modo di affrontare l'impegno scolastico.

Ora, la questione si complica perché una inclusione all'interno del novero dei BES della problematica psicopatologica viene di fatto a cozzare con tutto quel fardello di pregiudizi, false teorie e principi di fondo che a lungo hanno caratterizzato la scuola tradizionale. Siamo di fronte infatti *in nuce* al modo di pensare e all'orizzonte di vedute di una concezione tradizionale della scuola, in particolar modo secondaria superiore, che ha sempre teso ad esaltare il merito degli allievi, e per conseguenza a porre l'accento su una considerazione del rendimento degli studenti in termini di impegno e di volontà. Paradossalmente questa concezione nascondeva, dietro il manto della severità, volto a premiare il buon rendimento in termini di profitto degli allievi, una concezione stigmatizzante degli allievi meno dotati o performanti a scopo di selezione sociale (Baldacci, 2019).

Il concetto di fondo era cioè che paradossalmente l'allievo poteva accusare implicitamente problemi di ansia e depressione in virtù della sua incapacità di far fronte all'impegno imposto dai ritmi di studio dettati dall'agenda scolastica. Ne derivava che un allievo poteva essere depresso o ansioso perché non all'altezza del compito e incapace di raggiungere risultati soddisfacenti o anche appena sufficienti, poiché non dotato di quei caratteri d'intelligenza, buona volontà, impegno e forza d'animo, che in un'ottica di competizione e selezione sociale deve possedere il prototipo di un bravo scolaro o di un allievo modello.

Chiarito che l'essenza stessa della Direttiva sui BES del 2010 ha rappresentato di fatto una rivoluzione che ha assestato un duro colpo alla concezione tradizionale della valutazione scolastica, una considerazione dei disturbi psicopatologici all'interno del novero dei bisogni educativi speciali viene a costituire a questo punto un ulteriore cambiamento dall'impatto potenzialmente molto forte. Un conto infatti è annoverare nella normativa dei BES problematiche come quelle legate alla malattia o alla menomazione fisica, al limite al disturbo specifico di apprendimento o alla disabilità di qualsiasi tipo. Un altro conto è introdurre a tutti gli effetti la problematica della psicopatologia, con tutto il carico di ambivalenza e contraddizioni che comporta.

I disturbi psicopatologici peraltro rappresentano di per sé una questione molto complessa, sulla quale notoriamente non vi è accordo in relazione alle loro cause e alla loro fenomenologia, nonché soprattutto alle modalità di cura e di trattamento. Come gestire casi così complessi all'interno del contesto scolastico: con una semplice delega alle ASL e ai servizi di neuropsichiatria infantile? Oppure facendo ricorso a quel buon senso che nella scuola tradizionale non è mai venuto meno e che chiama in causa una concezione della problematica inerente alla capacità di studiare da parte dell'allievo come mera questione di volontà. In queste pagine si sostiene che gran parte della

partita si giochi attraverso una attitudine da parte dell'insegnante di darsi le giuste e corrette spiegazioni del malessere dei propri allievi.

Non bisogna dimenticare inoltre, come documentato dalla letteratura internazionale, che gli allievi con BES denotano spesso una maggiore presenza di sintomatologia ansiosa e depressiva associata (Nunez, Perez Marin, Soto-Rubio, 2025).

2. Disturbi d'ansia e depressivi e rendimento scolastico

Un punto molto importante da cui partire, per affrontare il nodo della gestione dell'ansia nel contesto della scuola, è la considerazione del fatto che, quando un allievo è molto depresso, per un certo arco di tempo non sarà in grado di studiare con adeguato profitto. Può essere infatti in questi casi troppo forte il dolore psichico a livello profondo da rendere l'allievo scompensato incapace di concentrarsi su un compito di apprendimento anche solo per non più di poche decine di minuti al giorno.

I ritmi di lavoro nella nostra scuola secondaria sono a ben vedere uno scoglio molto duro per gli studenti. Gli allievi devono alzarsi presto tutte le mattine. Devono stare concentrati in classe per diverse ore. E a casa devono mantenere un'ulteriore concentrazione per altrettante ore, almeno cinque o sei giorni della settimana.

L'apprendimento è faticoso perché esso implica sforzo a livello emotivo. Lo sforzo non è altro che una forma di dolore psichico, che impone cioè la capacità di confrontarsi a livello profondo con il riemergere alla mente di ansie persecutorie. L'allievo normale, intellettualmente dotato e con un buon equilibrio a livello interiore, riesce a stare a contatto con lo sforzo d'imparare secondo modalità relativamente agevoli o ragionevoli. I ragazzi invece con problematiche a livello emotivo fanno più fatica ad apprendere. Essi possono ad esempio vivere l'insuccesso con troppi sensi di colpa e desiderare di sbarazzarsi di questa forma di sofferenza mettendo in atto meccanismi di difesa basati sull'onnipotenza e la svalutazione dello studio.

Giovanni ad esempio è un bambino di otto anni, assai trascurato da parte dei genitori. Si tratta di un bambino solo, senza amici e come abbandonato a sé stesso. In classe, quando il compito di apprendimento è troppo gravoso per lui, si mette a ridere imbarazzato, comincia a canzonare le maestre e a dare fastidio ai compagni. A casa il padre riferisce questo comportamento. Giovanni, che ha tra l'altro un sospetto problema di dislessia, non riesce a leggere correttamente una pagina di testo e dunque a comprenderne il significato. Ecco che scaraventa il libro per terra e chiede di giocare ai videogiochi davanti allo schermo della televisione.

Ciò che si vuole sostenere, in base a questo esempio, è che le problematiche di rendimento scolastico chiamino in causa problemi a livello profondo nella capacità di apprendere, che a loro volta hanno a che vedere con precisi conflitti che non si riesce ad affrontare. Nel caso di Giovanni la psicoterapia individuale che gli viene somministrata al ritmo di due sedute settimanali mette in luce un dolore recondito, legato alla rivalità con il fratello più piccolo e al fatto di essere da sempre un bambino molto solo e privo di amici, ancorché trascurato e messo da parte da genitori, troppo indaffarati per esercitare nei suoi confronti una idonea capacità di cura.

Vi sono molte teorie e posizioni a riguardo dell'inquadramento teorico e clinico dei disturbi d'ansia e depressivi. Alle scienze dell'educazione non pertiene il compito di elaborare una teoria propria, che viene piuttosto

mutuata dalle scienze psichiatriche e psicopatologiche. È in voga attualmente un preminente approccio cognitivo-comportamentale nella cura di questi disturbi che, non precludendo il ricorso all'uso di farmaci, insiste sul concetto di regolazione emotiva¹⁷.

Questo assunto, vale a dire, vede nel disturbo d'ansia la conseguenza di una disregolazione emotiva, che può essere risolta se il soggetto, nel nostro caso l'allievo di scuola, riesce a recuperare di nuovo un equilibrio nel suo più giusto assetto emotivo e modo di fronteggiare l'ansia.

Una visione diversa è quella psicoanalitica. In questo caso il disturbo d'ansia viene visto come la conseguenza di un conflitto a livello della mente profonda, che quando non è elaborato reca con sé una tale quota di dolore mentale da rendere l'atto di apprendere troppo angosciante e carico di vissuti persecutori (Fratini, 2019).

I fatti dimostrano che persone adulte che stanno molto male purtroppo possono essere incapaci di apprendere a lungo, per molto tempo, o per tutta la vita. L'ansia di cui è intrisa una sindrome depressiva acuta può essere soverchiante e impedire per un largo arco di tempo la capacità di apprendere e recepire cose nuove.

3. Gestione dei disturbi d'ansia e depressivi nel contesto scolastico: ulteriori considerazioni

Introduciamo ora una problematica ulteriore: quella del disturbo oppositivo-provocatorio negli anni della scuola elementare. Giorgio è un bel bambino, sensibile, dal portamento delicato e anche curioso della vita. A uno sguardo più attento tuttavia egli rivela i segni di un disturbo del comportamento. A circa otto anni, quando i compiti didattici in seconda elementare stanno a poco a poco diventando più difficili, presenta forti difficoltà di concentrazione. Se posto davanti alla pagina di un manuale, nella quale è presentato un problema di aritmetica un minimo più complesso, si rifiuta di leggere, scaraventa matita e libro in terra. Poi, se intimato di raccoglierle, scarabocchia dei fregi sulla pagina del manuale. Infine spara la risposta meno adeguata, adducendo come soluzione in un semplice compito di aritmetica una moltiplicazione, laddove la risposta corretta sarebbe una divisione.

Giorgio sembra un bambino terribile. Disturba altri bambini nel lavoro in classe. A casa tormenta il fratellino più piccolo di lui di tre anni, sul quale sembra sfogare e riversare le sue frustrazioni. A un esame attento Giorgio sembra presentare i segni di un disturbo del linguaggio. La sua costruzione sintattica della frase in italiano è approssimativa e costellata di errori. Che fare con un bambino così?

Ai vecchi tempi bambini come Giorgio sarebbero stati bollati come svogliati, poco volenterosi e destinati già alla scuola secondaria di primo grado ad uscire dal circuito scolastico. Oggi tuttavia disponiamo di una consapevolezza e di strumenti maggiori per affrontare anche casi del genere. Presentiamo qui le linee essenziali di una comprensione dell'ansia e del fronteggiamento dei disturbi ansiosi nel contesto scolastico. Il concetto di fondo verte su due linee concettuali: la somministrazione di materiale di apprendimento a un livello consona a quello che la mente dell'allievo è in grado di recepire, comprendere e assimilare, e la capacità di far leva sui punti

¹⁷ Si veda ad es. il programma CASEL (Social and Emotional Learning), per l'educazione socioemotiva nella scuola (Morganti, Signorelli, Pascoletti, 2024; Cottini, 2017).

di forza dell'allievo. Nel caso di Giorgio ad esempio emerge a ben vedere un particolare: egli è in grado di fare dei disegni bellissimi, quasi come se fosse nelle condizioni di mettere tutto il suo dolore sconfinato, di un rapporto difficile con i genitori in famiglia, in una rappresentazione grafica. Egli disegna di mostri che si scagliano gli uni contro gli altri, di mari in tempesta, di bambini dal viso inquieto e molto espressivo. Egli disegna anche molte immagini del nonno, un uomo di cui si scorgono sul volto i segni di una vita ormai giunta al limite di una forte sofferenza vissuta.

Passiamo ora a descrivere a titolo esemplificativo un caso di disturbo d'ansia e depressivo emblematico negli anni dell'adolescenza. Valentina è una ragazza intelligente che, di fronte alle tempeste della pubertà, a quattordici anni, sembra avere accusato un problema assai preciso. Con il passaggio dalla scuola media al liceo classico sembra accusare il cambio di ritmo negli studi e non pare capace di far fronte ai carichi di lavoro didattico. Viene descritta come una ragazza molto ansiosa, sempre sul punto di crollare. Pare avere un'ansia che si affetta con il coltello e che le impedisce di concentrarsi in classe sui contenuti della lezione e a casa nelle ore di studio.

Di fronte a simili difficoltà Valentina sembra non reggere l'urto imposto dai compiti di apprendimento e di studio della scuola che ha scelto. Di lei si potrebbe pensare che non è adatta a quel ramo di studi e che semplicemente dovrebbe ridimensionare le sue pretese, optando per un percorso di studi in una scuola con compiti più semplici e meno impegnativi.

Ma a ben vedere Valentina dispone di molte qualità. Non solo è una ragazza sensibile. Ella ha anche, se si scava più a fondo, ottime capacità di traduzione dal Latino e dal Greco, e proprietà di linguaggio nel comporre temi in Italiano e nell'affrontare lo studio della Storia. Emerge a uno sguardo attento che il suo è soprattutto un problema ansioso. Di fronte alla quantità e alla difficoltà dei temi di studio da assimilare di giorno in giorno sembra andare in confusione, così da arrivare al termine del pomeriggio sempre più angosciata e confusa, in rapporto a carichi di lavoro che a ben vedere sarebbero alla sua portata, ma in questo momento troppo grandi rispetto a quello che la sua mente vulnerabile è in grado di assimilare e metabolizzare.

4. Discussione

Veniamo ora al nocciolo della questione e del punto di vista sostenuto in questo articolo. Ci si propone qui di affrontare il problema degli interventi di aiuto agli allievi con disturbo d'ansia e depressivo nel contesto scolastico, con o meno una diagnosi certificata che implichi un piano didattico personalizzato. Il punto di vista attraverso cui sono inquadrati questi casi è qui un punto di vista pedagogico con riferimenti e attinenze al pensiero psicodinamico. In particolare si fa riferimento a tutto quel patrimonio di conoscenza sui fattori emotivi dell'apprendimento, che un tempo era ad appannaggio di quelle cliniche di neuropsichiatria infantile in Italia che attingevano dai contributi della psicoanalisi inglese e francese. Si veda ad esempio i lavori del centro Stella Maris di Pisa o nell'alveo dell'Università di Roma (Masi, Martini, 1993; Beranbei, Mazzoncini, Levi, 1991).

Il concetto di fondo, viene ribadito, è che un allievo che presenta un disturbo ansioso nel contesto di una sindrome depressiva avrà molta difficoltà a studiare. Il problema che un piano didattico personalizzato dovrebbe affrontare in questi casi è quello di non mettere l'allievo nelle condizioni per lui gravose di trovarsi di fronte a un eccesso di compiti cui far

fronte. A ciò corrisponde infatti un esubero di materiale da elaborare a livello mentale. Il rischio in questo modo è che l'allievo vada in confusione e letteralmente si paralizzi nel compito di apprendere.

L'allievo in questi casi ha invece bisogno di un programma di argomenti da studiare chiaro e realisticamente assimilabile. È in tal modo che, per dirla in senso psicoanalitico, con le parole di Klein, Bion e Meltzer (Klein, 1935, 1940, 1946; Bion, 1962; Meltzer, Harris, 1983), nel compito di studiare il suo stato mentale da persecutorio può diventare depressivo. Se l'allievo ha di fronte un compito chiaro, fattibile, perseguibile anche in condizioni precarie e di difficoltà, allora egli potrà avere fiducia che, se ci mette impegno, il compito da apprendere verrà acquisito, con grande beneficio anche per la cura del suo stato ansioso e depressivo. L'ansia infatti si attenuerà e un maggior senso di consistenza di sé prenderà corpo, nella fiducia di potere uscire a piccoli passi, a poco a poco, dalla condizione depressiva.

È fondamentale dunque creare le condizioni perché l'allievo possa stare a contatto con la realtà. Il contrario di ciò è invece una situazione nella quale l'allievo avvizzisce nello stallo e nella confusione. Egli non ha di fronte dei compiti chiari. Non ha fiducia che se si impegna ce la possa fare ad apprendere e ad ottenere risultati positivi a scuola. Egli diventa come un cane che si morde la coda e l'ansia in questi casi può debordare in uno stato maniacale. L'allievo in simili circostanze nei casi più gravi non sarà in grado di imparare pressoché niente.

Un altro concetto fondamentale, di cui dovrebbe implicitamente tenere conto un piano didattico personalizzato di un allievo in tali condizioni, è quello che l'alunno necessita di essere seguito nel compito di studiare da qualcuno. Se nell'atto di apprendere la partita si gioca nel favorire la transizione da uno stato mentale persecutorio a uno più depressivo e riparativo, si deve sottolineare come questo possa essere favorito all'esterno dal contributo di un'altra mente.

Ciò significa in pratica che l'allievo depresso di fronte all'ansia di fallire e di non farcela ha bisogno come l'ossigeno del contributo di una persona che gli stia accanto e che lo aiuti a pensare, nel senso indicato da Wilfred Bion (1962). Entra qui in gioco il concetto di contenimento (ad es. Adamo, 2023). Non si tratta di semplice empatia, del fatto che un'altra persona, in primis l'insegnante, sia dotato di un atteggiamento empatico verso l'allievo. Il contenimento indica qualcosa in più. È la funzione di accogliere dentro di sé le proiezioni della mente che soffre, in modo da restituire ad essa delle emozioni molto più modulate, che favoriscono il funzionamento del pensiero.

Il vecchio insegnante di ripetizioni private di una volta assolveva realmente al suo compito non solo con la conoscenza, ma anche soprattutto con la capacità di stare a contatto con la mente dell'allievo nell'atto di pensare. È questa la capacità negativa di cui parla Bion, con riferimento a un concetto mutuato da un poeta del romanticismo inglese: John Keats.

Immaginiamo il caso di un allievo che si trovi a tradurre una versione di Latino. L'apporto di un'altra mente, che sta a contatto con l'ansia di non conoscere di fronte alla ricerca della giusta combinazione di parole cercando sul vocabolario, svolge una importante funzione. Con le parole di Bion (1970) e di Keats (1817) si tratta di sostare nel dubbio e nell'incertezza senza indurre anzitempo la mente a false spiegazioni.

Quella descritta è una condizione ideale, di un allievo sia pure depresso e dunque ansioso che riesce, con le proprie forze e con l'apporto di un'altra

mente competente, a trovare la via dell'apprendimento; il che lo porta in tal modo a uscire gradualmente anche dalla condizione depressiva. Vi sono casi purtroppo, e spesso sono la maggior parte, nei quali non sempre è domenica e l'insegnante deve fare i conti con allievi molto più depressi e inibiti. In questo caso le angosce a livello profondo sono in loro così forti che l'atto di apprendere si accompagna a stati di ansia eccessivi, fino al rischio di farsi la fantasia di impazzire.

In questi casi l'allievo, che sta davvero molto male, si trova a dover fronteggiare un'angoscia a livello profondo eccessiva. Non può quindi stare a contatto con lo sforzo che comporta il compito di apprendimento. Il movimento salutare di transizione dalla posizione schizoparanoide a quella depressiva è purtroppo occluso e inceppato. La capacità negativa non può essere messa in atto perché la condizione di partenza non coincide con uno stato di dubbio senza persecuzione (Ferro, 2002), ma con un vissuto viceversa altamente paranoico.

A bene vedere, tuttavia, anche in questi casi così difficili vi può essere come una scialuppa di salvataggio. Spetta ai clinici, ma anche ai genitori e agli insegnanti, saper cogliere un barlume di creatività e valorizzare un afflato di speranza. Il concetto che si esprime qui è che paradossalmente quando la depressione è forte può essere molto difficile imparare cose nuove e dedicarsi a ciò che viene imposto dall'esterno. Tuttavia questo non significa che il soggetto non conservi, in aree diverse, degli aspetti di sé da mettere a frutto in modo creativo.

Un esempio può far luce su questi elementi. Francesco è un ragazzo di sedici anni che purtroppo ha subito uno scompenso depressivo di una certa gravità a seguito della fine di una importante storia d'amore. Questo evento ha avuto la funzione di detonatore dell'emergere in superficie di un dolore psichico che albergava nella sua mente da tempo, in virtù di una storia familiare molto penosa.

Ora, Francesco, che non riesce a studiare e a concentrarsi per non più di poche decine di minuti al giorno, è in realtà ossessionato dalla sua storia d'amore abortita. Ecco che febbrilmente decide di dedicarsi alla stesura di un romanzo autobiografico, che racconta delle sue vicissitudini. Parallelamente è completamente calamitato e appassionato dalla narrativa contemporanea. Legge e divora incessantemente romanzi che narrano storie di adolescenti.

Vorrei sottolineare la contraddizione che è propria di questo caso: una grave inibizione nell'apprendimento indotta da un serio scompenso depressivo, a cui si lega, proprio nel tentativo disperato di riparare i sensi di colpa, di fronte a un oggetto interno amato che sembra perduto o distrutto, una grande vena creativa. Si sostiene qui che la scuola potrebbe e dovrebbe svolgere il compito di valorizzare questi aspetti.

La scuola tradizionale impone a ben vedere agli allievi un compito gravoso. Essi sono chiamati a seguire diligentemente un programma scolastico di argomenti da studiare precostituito. Inoltre tali argomenti sono organizzati per la grande maggioranza da nozioni di base di varie discipline. In queste condizioni non c'è tempo nelle scuole superiori per appassionarsi veramente per qualcosa che si può fino in fondo approfondire. Un miglioramento di questa condizione potrà avvenire solo con gli studi universitari, ma soprattutto, questo dovrebbe essere il fine auspicato, per chi continuerà a studiare, con lo svolgimento della tesi di laurea e del dottorato di ricerca.

In simili circostanze gli allievi ansiosi e depressi sono di molto penalizzati. Essi possono essere oggetto di comprensione dei loro insegnanti, possono

ricevere l'ausilio di un piano didattico personalizzato, ma non sono nelle condizioni di pretendere dalla scuola quello di cui a viva voce avrebbero realmente bisogno: potersi dedicare veramente, fino in fondo, a ciò che li appassiona realmente in quel momento. Altrove ho scritto che l'esperienza artistica assolve spesso a questo scopo (Fratini, in stampa).

Di fronte alle inibizioni nell'apprendimento che si trovano a causa dei conflitti e delle angosce della sindrome depressiva, l'arte assume spesso questa funzione. È sorprendente notare come molte persone depresse o anche molto disturbate possano trovare nell'esercizio dell'arte, nei suoi diversi linguaggi espressivi, narrativi, grafici, musicali, un'autentica ancora di salvezza. Ci sono vale a dire persone che possono sembrare matte o scompensate e che trovano nell'incontro con l'esperienza estetica e artistica una ragione di vita che li tiene insieme dal rischio di andare in pezzi.

5. Conclusioni

A conclusione viene da menzionare qui l'importante filone pedagogico e didattico che è stato sostenuto in questi ultimi anni ad esempio da Luigi d'Alonzo (2016) e i ricercatori del suo gruppo di lavoro. Si tratta di una proposta che verte sulla differenziazione didattica per l'inclusione. Il concetto che viene espresso è che sia possibile differenziare l'offerta didattica in base alle esigenze diversificate degli allievi. D'Alonzo si sofferma soprattutto sulla differenziazione che riguarda gli stili di apprendimento e i tipi d'intelligenza. Qui si vuole valorizzare invece l'importanza di estendere la proposta di programmi personalizzati ad allievi con patologie psichiche.

Ciò che si è tentato di esprimere in questo articolo è l'esigenza di prevedere programmi differenziati per allievi con patologia ansiosa e depressiva, o un altro serio disturbo psichico. In quest'ottica un piano didattico personalizzato non dovrebbe, lo ribadiamo insieme ad altri, fermarsi alla mera elencazione di misure dispensative e strumenti compensativi.

Per un allievo depresso o molto ansioso possono essere assai utili delle misure pratiche. Egli può trarre giovamento da interrogazioni programmate, così come da una maggiore strutturazione dei compiti di apprendimento.

Rimane tuttavia il nodo di fondo. Gli stati di ansia e di depressione, laddove sono troppo forti, inibiscono prepotentemente la capacità di studiare. In molti casi agli allievi, in specie nell'adolescenza, che saranno incappati in uno scompenso depressivo, non resterà molto altro che smettere di studiare, pena il rischio e la fantasia di impazzire, o prendere a fatica un diploma in qualche scuola privata. Paradossalmente questi allievi potranno riscoprire la voglia o il piacere di studiare soltanto molto tempo dopo, ad anni di distanza, nell'età adulta, quando decideranno di rimettersi in gioco e iscriversi a un corso di studi universitario.

Ciò che abbiamo cercato di sostenere qui è anche che, anche di fronte ai formidabili ostacoli e impedimenti che la condizione ansiosa e depressiva impone a chi ne soffre anche nello studio, una scuola davvero all'avanguardia possa mettere in campo delle misure di aiuto.

Tali misure passano attraverso la capacità di instaurare legami significativi da parte dell'insegnante con ogni singolo allievo (d'Alonzo, 2019). Se un insegnante è ricettivo verso il dolore psichico e disponibile a mettersi in gioco lui per primo nel confronto con altri operatori, ad esempio nel campo della salute mentale, egli può essere di aiuto ai propri allievi anche con ansia e depressione che chiedono di avere un piano didattico personalizzato.

Tale piano può essere una sfida che mette a dura prova il compito del normale insegnante, ma che tuttavia lo ripaga generosamente della grande fatica nel proprio lavoro.

In sintesi, un piano didattico personalizzato di fronte a casi di allievi con patologia ansiosa e depressiva dovrebbe tenere conto di alcuni aspetti collegati: la conoscenza di tali disturbi, meglio se in base a una teoria psicologica e non solo psichiatrica; la consapevolezza del percorso mentale che deve fare l'allievo per apprendere correttamente in simili condizioni; l'apporto fondamentale che può essere dato all'allievo da una persona, perché non l'insegnante stesso, che sappia esercitare doti di contenimento della sofferenza psichica. Infine molto importante è la capacità di cogliere i veri bisogni dell'allievo e sapere captare, dietro lo scudo asettico e mortifero della depressione, l'afflato di speranza di una passione dell'allievo inespressa e mai davvero coltivata, a causa degli attacchi dentro di sé del persecutore interno nella cui morsa la mente dell'allievo appare attanagliata.

Possiamo concludere con un'ultima considerazione: grida vendetta quanto in passato, nella scuola tradizionale, gli insegnanti siano stati molto spesso tirannici nel bollare gli allievi come poco studiosi e volenterosi, quando costoro si rifiutavano di compiacere il Sé grandioso degli insegnanti nel volere inculcare a tutti i costi negli allievi nozioni, concetti e false teorie nei quali essi non si riconoscevano, laddove i docenti avevano problemi a livello profondo nell'elaborazione della propria depressione interna. Molto meglio appare un approccio che metta in primo piano la comprensione discreta e la capacità di contenimento empatico della sofferenza mentale nell'atto di apprendere, che appare propria di molti studenti svantaggiati.

Riferimenti bibliografici

Adamo M.G. (2023). Note sul concetto di “contenimento”. In S.M.G. Adamo, P. Valerio (a cura di). *Psicoanalisi di strada. L'accompagnamento al lavoro educativo con adolescenti drop-out*. Napoli: Editoriale Scientifica, 79-94.

Adamo S.M.G. (2023). L'“*ab delle cose*”: la costruzione di un ambiente relazionale favorevole all'espressione artistica. In S.M.G. Adamo, P. Valerio (a cura di). *Psicoanalisi di strada. L'accompagnamento al lavoro educativo con adolescenti drop-out*. Napoli: Editoriale Scientifica, 359-375.

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Bernabei P., Mazzoncini B. e Levi G. (1991). *Disturbi dell'apprendimento e disturbi psicopatologici*. In C. Cornoldi (a cura di). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Bion W.R. (1962a). *Apprendere dall'esperienza*. Tr. it. Roma: Armando, 1972.

Bion W.R. (1962b). *Una teoria del pensiero*. Tr. it. in *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*. Roma: Armando, 1970.

Bion W.R. (1970). *Attenzione e interpretazione*. Tr. it. Roma: Armando, 1973.

Bombieri R. (2021). “Social and Emotional Learning” (SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *RicercaAzione*, 13(1), 147-164.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson: Trento.

d'Alonzo L. (2019). *Gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica*.

Firenze: Giunti.

- Ferro A. (2002). *Fattori di malattia, fattori di guarigione. Genesi della sofferenza e cura psiconalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fratini T. (2019). *Emozioni, scuola, apprendimento. Una prospettiva pedagogica*. Roma: Anicia.
- Fratini T. (In stampa). *Allievi difficile tra scuola e famiglia. Dimensioni emotive dell'apprendere insegnare*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Ianes D. (2019). BES (Bisogni educativi speciali). In L. d'Alonzo (a cura di). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé
- Keats J. (1817). *Lettera a George e Thomas Keats*. In *Lettere sulla poesia*. Tr. it. Milano: Feltrinelli, 1984.
- Klein M. (1935). *Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi*. Tr. it. in *Scritti 1921-1958*. Torino: Boringhieri, 1978.
- Klein M. (1940). *Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi*. Tr. it. in *Scritti 1921-1958*. Torino: Boringhieri, 1978.
- Klein M. (1946). *Note su alcuni meccanismi schizoidi*. Tr. it. in *Scritti 1921-1958*. Torino: Boringhieri, 1978.
- Masi G., Martini A. (a cura di) (1993). *Apprendimento e patologia neuropsichica nei primi anni di scuola*. Borla: Roma.
- Meltzer D., Harris M. (1983). *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. Tr. it. Torino: Centro Scientifico Editore, 1986.
- Morganti A., Signorelli A., Pascoletti S. (2024). Infondere l'educazione socioemotiva nelle pratiche didattiche quotidiane. Un approccio "iniettivo" all'educazione socio-emotiva – S.I.A. *Journal of Special Education for Inclusion*, XII (1), 79-89.
- Nunez J.M., Perez-Marin M., Soto-Rubio A. (2025). Exploring the link between special educational needs and mental health of schoolchildren and their parents. *Children*, 12, 314-327.

Onde d'inclusione su cui navigare insieme: connessioni tra Ocean Literacy, Inclusive Education e Island Studies per una pedagogia del mare

Waves of Inclusion to Navigate Together: connections between Ocean Literacy, Inclusive Education and Island Studies for a Pedagogy of the Sea

Emanuele Golino ¹

¹ University of Catania; emanuele.golino@phd.unict.it

* Correspondence: emanuele.golino@phd.unict.it

Abstract: La convergenza esistente tra le prospettive dell'Ocean Literacy e dell'Inclusive Education mette in evidenza come entrambe possano essere considerate quadri teorici e pratici che viaggiano lungo la stessa direzione, quella della valorizzazione delle diversità nell'ottica della costruzione del progetto di vita. Attraversando il pensiero di Édouard Glissant, tali prospettive intrecciano quella degli Island Studies, argomentando in merito alla necessità di ripensare quelle che, parallelamente alle isole, possono essere considerate soggettività marginali nell'ottica della definizione di un contributo atto a ridefinire il ruolo di tutti e di ciascuno all'interno del sistema in cui si è inseriti. A tale cornice teorica si aggiunge l'importanza del mare come spazio educativo e inclusivo, in grado di favorire esperienze di apprendimento autentiche e collaborative, che abbiano al centro la cooperazione e l'autosufficienza: si approfondisce, in tal senso, un'esperienza concreta di inclusione educativa attraverso la vela svolta nell'Istituto Comprensivo di Modica Santa Marta – Ciaceri che ha permesso di attivare percorsi educativi outdoor per studenti con disabilità. Questo caso studio evidenzia come l'educazione in ambiente marino possa rispondere a bisogni educativi diversi e contribuire allo sviluppo di competenze socio-civiche, arricchendo e diversificando l'offerta formativa scolastica. Il lavoro sottolinea la sinergia tra tre differenti prospettive di studio (Island Studies, Ocean Literacy e Inclusive Education) che, insieme, possono convergere nell'ottica della definizione di un modello educativo che valorizzi le differenze e promuova una relazione rispettosa e arricchente tra l'individuo e il mare, non solo come ambiente naturale, ma come spazio di apprendimento e inclusione sociale.

Abstract: The convergence between the perspectives of Ocean Literacy and Inclusive Education highlights how both can be regarded as theoretical and practical frameworks that move in the same direction, that of valuing diversity in the context of constructing a life project. Through the thought of Édouard Glissant, these perspectives intertwine with those of Island Studies, arguing for the need to rethink those that, similarly to islands, can be considered marginal subjectivities in the process of defining a contribution aimed at redefining everyone's role within the system in which they are integrated. This theoretical framework is further enriched by the importance of the sea as an educational and inclusive space, capable of fostering authentic and collaborative learning experiences centered on cooperation and self-sufficiency. In this context, the article delves into a concrete experience of inclusive education through sailing, carried out at the school of Modica "Santa Marta – Ciaceri", which enabled the activation of outdoor educational pathways for students with disabilities. This case study highlights how education in a marine environment can address diverse educational needs and contribute to the development of socio-civic skills, enriching and diversifying the school's

educational offerings. The paper underscores the synergy between three different fields of study (Island Studies, Ocean Literacy, and Inclusive Education), which, together, can converge towards the definition of an educational model that values differences and promotes a respectful and enriching relationship between the individual and the sea, not only as a natural environment but also as a space for learning and social inclusion.

Parole chiave: Alfabetizzazione Oceanica, Studi Isolani, Educazione Inclusiva, Addestramento velico, educazione all'aperto.

Keywords: Ocean Literacy, Island Studies, Inclusive Education, Sail training, Outdoor Education.

1. *Ocean literacy*: un paradigma teorico per la riflessione pedagogica

L'inizio del XXI secolo è stato caratterizzato da un'attenzione meticolosa rivolta nei confronti dell'ambiente marino, divenuto sempre di più oggetto di studio delle scienze marine sociali, ambito scientifico definitosi in tempi recenti con l'obiettivo di approfondire i rapporti intercorrenti tra esseri umani e ambienti marini (Bavinck, M., Verrips, J., 2020).

La pedagogia, come sapere generativo e trasformativo, si configura come scienza intrinsecamente connotata da una cifra utopica che invita lo scienziato dell'educazione a porsi sempre in cammino verso una destinazione mai certa e definitiva (Frabboni F., Pinto Minerva F., 2013). In questo orizzonte aperto, si delineano nuove traiettorie di riflessione volte all'elaborazione di modelli formativi che valorizzino la relazione tra l'essere umano e l'ambiente marino.

È in tale contesto che si inserisce il concetto di *Ocean Literacy* (OL), elaborato nei primi anni 2000, come possibile chiave epistemologica e operativa per ripensare l'educazione in una prospettiva ecologica e inclusiva.

La conferenza telematica *Oceans for life*, promossa nel 2002 dal College of Exploration e dalla National Geographic Society, ha segnato l'avvio di un processo di sistematizzazione del concetto di Ocean Literacy che ha trovato una prima compiuta formulazione nell'ottobre del 2004, in occasione di una serie di eventi mirati ad approfondire le problematiche connesse alla salute degli oceani e alla necessità di promuovere una consapevolezza diffusa circa il loro ruolo vitale per la vita sulla Terra; tra questi, due momenti si rivelarono particolarmente significativi nel convergere verso la definizione del costrutto: il rapporto della Pew Ocean Commission intitolato *America's Living Oceans: Charting a Course for Sea Change* e l'istituzione, da parte del presidente George W. Bush, della U.S. Commission on Ocean Policy, seguita dalla pubblicazione del suo rapporto conclusivo. Entrambi i documenti rappresentarono un punto di svolta nella promozione di una nuova era di alfabetizzazione oceanica, finalizzata a rafforzare il legame tra esseri umani e ambiente marino, rendendo quest'ultimo non solo più accessibile dal punto di vista della comprensione scientifica, ma anche più tutelato a livello socioeducativo e politico (Acciaio, B.S., Smith C., Opsommer L., Curiel S., Warner-Acciaio R., 2005).

I primi tentativi di definizione del concetto di Ocean Literacy sono stati sviluppati in riferimento sia al sistema educativo formale, che a quello informale, con l'intento di fornire a docenti ed educatori strumenti conoscitivi e metodologici adeguati. Tale investimento formativo si è rivelato fondamentale affinché gli attori coinvolti nel processo educativo potessero a loro volta promuovere, nelle nuove generazioni, lo sviluppo di una cittadinanza consapevole e responsabile nei confronti dell'ambiente marino.

Parallelamente si avviò, da parte di numerose organizzazioni, un processo di collaborazione sinergica volto a promuovere la conoscenza dell'oceano e a sensibilizzare l'opinione pubblica sull'urgenza della sua salvaguardia.

Tale percorso condiviso culminò, nel 2004, nella formalizzazione del concetto di *Ocean Literacy* (OL), definito come: «an understanding of the ocean's influence on you and your influence on the ocean», ovvero come una comprensione approfondita dell'influenza che l'oceano esercita sugli esseri umani e, reciprocamente, dell'impatto che le attività umane hanno sull'oceano (Schoedinger, S., Cava, F., Strang, C., Tuddenham, P., 2005, p. 736).

Nello stesso periodo scienziati ed educatori redissero *The Essential Principles and Fundamental Concepts of Ocean Sciences for Learners of All Ages*, un documento che identifica le conoscenze che uno studente statunitense alfabetizzato sulle tematiche oceaniche dovrebbe avere al termine della scuola secondaria di secondo grado (K-12), ovvero i Principi Essenziali (OLP) e i Concetti Fondamentali (OLFC) sul terreno dell'alfabetizzazione oceanica.

Secondo quanto proposto dagli autori e dai promotori dell'*Ocean Literacy Framework*, i sette Principi Essenziali — ciascuno dei quali articolato in una serie di Concetti Fondamentali, per un totale complessivo di quarantacinque — dovrebbero costituire una solida e coerente guida pedagogica per gli insegnanti di ogni ordine e grado. Tali principi non si configurano semplicemente come contenuti da trasmettere, bensì come riferimenti epistemologici e didattici volti a orientare la progettazione educativa in modo graduale e progressivo, con l'obiettivo di accompagnare gli studenti verso una piena alfabetizzazione oceanica. In questa prospettiva, la comprensione della complessa interrelazione tra esseri umani e ambiente marino viene promossa non solo come acquisizione cognitiva, ma anche come consapevolezza critica e responsabilità civica, rafforzando l'urgenza di educare cittadini informati, sensibili e impegnati nella tutela e nella valorizzazione degli ecosistemi oceanici (NOAA, 2024).

I Principi Essenziali citati, rappresentando uno strumento culturale e metodologico strategico per integrare l'*Ocean Literacy* nei curricula scolastici in modo trasversale e interdisciplinare, si articolano come segue:

«Principio 1 – La Terra ha un unico grande oceano con diverse caratteristiche;

Principio 2 – Il mare e la vita nel mare determinano fortemente le dinamiche della Terra;

Principio 3 – Il mare influenza fortemente il clima e il tempo meteorologico;

Principio 4 – Il mare permette che la terra sia abitabile;

Principio 5 – Il mare supporta un'immensa diversità di ecosistemi e di specie viventi;

Principio 6 – Il mare e l'umanità sono fortemente interconnessi;

Principio 7 – Il mare è ancora largamente inesplorato» (Santoro, F., Selvaggia, S., Scowcroft, G., Fauville, G., & Tuddenham, P., 2017, p. 27).

Sulla scia delle iniziative e delle riflessioni promosse, si registrò una crescente attenzione a livello globale nei confronti dell'ambito dell'alfabetizzazione oceanica, che condusse progressivamente al coinvolgimento della Commissione Oceanografica Intergovernativa (COI) dell'UNESCO che divenne un attore chiave nella promozione e nello sviluppo di programmi finalizzati alla diffusione dell'*Ocean Literacy*,

contribuendo a consolidarne la rilevanza all'interno delle agende educative e scientifiche internazionali.

Gli anni a seguire hanno rappresentato una fase cruciale per il consolidamento della rete scientifica globale dedicata all'oceano, contribuendo a rafforzare il dialogo tra il mondo della ricerca, il settore dell'istruzione, gli ambiti di policy e gli attori del settore privato (ibidem). In tale contesto, si sono formalizzati numerosi gruppi collaborativi con l'obiettivo di sostenere e promuovere iniziative di sensibilizzazione, tra cui la Giornata Mondiale dell'Oceano.

Il 2017 ha rappresentato un anno di svolta nell'ambito delle politiche internazionali per la tutela dell'ambiente marino: dal 5 al 9 giugno si è infatti svolta, presso la sede delle Nazioni Unite a New York, la Conferenza di alto livello delle Nazioni Unite finalizzata a sostenere l'attuazione dell'obiettivo di sviluppo sostenibile n. 14 dell'Agenda 2030 “Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile”. In tale occasione, è stato promosso a livello internazionale il concetto di Ocean Literacy come strumento strategico per il raggiungimento degli obiettivi globali, e, su iniziativa della Commissione Oceanografica Intergovernativa dell'UNESCO, è stato proclamato il Decennio delle Scienze del Mare per lo Sviluppo Sostenibile (2021–2030), un piano decennale volto a rafforzare la ricerca scientifica, la protezione degli oceani e il progresso socioeconomico in chiave sostenibile (UNESCO).

La pedagogia, sempre chiamata in prima linea per generare un cambiamento, si inserisce entro tale cornice con l'obiettivo di agire per la costruzione di una cittadinanza planetaria che investa anche lo spazio oceanico, consentendo a tutti e a ciascuno di abitare la Terra (Mortari, 2003) e l'Oceano in un modo sostenibile ed inclusivo.

2. Gli orizzonti dell'*Inclusive Education* tra *Island Studies* e *Ocean Literacy*

All'interno del dibattito scientifico contemporaneo, il rapporto tra margine e centro si configura come una categoria analitica trasversale e fertile, in grado di illuminare processi di esclusione, riconfigurazione identitaria e trasformazione sociale. In particolare, gli *Island Studies* — un campo di ricerca interdisciplinare che negli ultimi decenni ha conosciuto un'importante espansione (Baldacchino, 2006; Stratford, 2013) — pongono al centro dell'attenzione le isole e gli arcipelaghi non soltanto come luoghi fisici, ma come spazi simbolici e politici spesso situati ai margini delle geografie dominanti. Tali territori, tradizionalmente percepiti come periferici o residuali rispetto al "continente", vengono reinterpretati come nodi cruciali di resistenza culturale, innovazione e resilienza ecologica. La riflessione sullo statuto marginale delle isole minori (Gallia A., Malatesta S., 2023) richiama, per analogia, l'attenzione della pedagogia verso tutti quei soggetti che, all'interno dei sistemi educativi e sociali, vivono condizioni di marginalizzazione: persone con disabilità e bisogni educativi speciali, minoranze linguistiche, studenti in situazione di svantaggio socioeconomico.

Questo parallelismo non è soltanto metaforico, ma assume un valore euristico importante: così come gli *Island Studies* sollecitano una ridefinizione della marginalità spaziale e politica, anche la pedagogia inclusiva potrebbe proporre una riconsiderazione radicale della relazione tra centro e periferia, ribaltando le logiche normalizzanti che storicamente hanno escluso chi si discosta da una cosiddetta norma (Booth & Ainscow, 2011; Canevaro, 2007), delineata quasi sempre da posizioni di tipo antropocentriche e utilitaristiche.

L'inclusione, da questo punto di vista, non può essere concepita come un semplice adattamento del “margine” al “centro”, bensì come una

trasformazione profonda delle pratiche, delle strutture e delle culture educative affinché ogni soggetto possa essere riconosciuto come parte costitutiva della comunità di apprendimento (Hord, 2008; DuFour 2004). L'educazione inclusiva, quindi, assume un significato politico e culturale, che si affianca al suo valore etico: si tratta di dare voce e spazio a chi è stato storicamente escluso, riconoscendo la differenza come risorsa e fondamento della convivenza democratica (Nussbaum, 2011).

In tale direzione, il *Capability Approach*, teorizzato da Amartya Sen ed approfondito da Martha Nussbaum (ibidem), rappresenta un riferimento teorico di particolare rilievo, in quanto riconosce la diversità come dimensione costitutiva dell'essere umano, e non come eccezione alla norma. Nussbaum interpreta la disabilità come una delle molteplici forme attraverso cui si esprime la condizione umana, valorizzando la possibilità, per ciascun individuo, di sviluppare le proprie capacità in modo pieno e autonomo, in contesti che siano realmente abilitanti. Tale visione implica anche la possibilità di accedere, comprendere e vivere pienamente il legame profondo e universale che unisce ogni persona all'ambiente naturale — e in particolare al mare — inteso non solo come risorsa ambientale, ma anche come spazio educativo, esistenziale e relazionale.

All'interno di questa cornice, il concetto di “margine” si carica di una valenza generativa, divenendo luogo di produzione di sapere e di prassi alternative. Analogamente alle isole, che non sono più viste come realtà isolate, ma come elementi interconnessi in un sistema relazionale — come suggerisce la prospettiva di Édouard Glissant (1997) —, anche le soggettività marginali possono essere interpretate non come corpi da integrare nel centro, ma come portatrici di visioni plurali, capaci di arricchire e ridefinire i modelli educativi dominanti. L'immagine proposta da Glissant è quella dell'arcipelago che rappresenta un mondo fatto di pluralità, connessione, discontinuità e coesistenza: ogni isola è sé stessa, ma è anche in relazione con le altre.

Applicato all'educazione, il modello arcipelagico riconosce la legittimità dell'opacità, ovvero del diritto a essere altro, non completamente comprensibile, né decodificabile secondo categorie predefinite.

In questa prospettiva, l'*Inclusive Education* può essere riletta attraverso il paradigma arcipelagico che valorizza la pluralità, la coesistenza e il riconoscimento dell'opacità. Questo approccio si intreccia in modo fecondo con gli *Island Studies* e l'*Ocean Literacy*, offrendo una cornice teorica e operativa per sviluppare percorsi educativi capaci di valorizzare la dimensione relazionale e generativa dei margini, proprio come avviene nelle dinamiche tra le isole di un arcipelago. Attivare pratiche educative in e con il mare, secondo questa logica inclusiva, permette non solo di rispondere all'esigenza di fornire un'educazione socio-civica (Tanner, D., 2019) che garantisca a tutti e a ciascuno la possibilità di partecipare alla vita sociale, ma anche di riconoscere e accogliere la molteplicità dei saperi e delle soggettività che abitano gli spazi marginali. L'*Inclusive Education* rappresenta, quindi, un quadro teorico che è possibile coniugare tanto con l'orizzonte degli *Island Studies*, quanto dell'*Ocean Literacy*.

Quest'ultima, attraverso attività esperienziali condotte in ambiente marino, promuove lo sviluppo di competenze necessarie a garantire un futuro sostenibile per tutti gli esseri umani, in linea con una visione educativa che sostiene la costruzione del progetto di vita di ciascuna persona inteso come « “pensare” in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, nel senso dell’ “immaginare, fantasticare, desiderare, aspirare, volere...” e contemporaneamente del “preparare le azioni necessarie, prevedere le varie

fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità...” » (Ianes D., & Cramerotti S., 2009, p.44) dello stesso progetto.

Alla luce del modello bio-psico-sociale proposto dall'ICF-International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001) che non concepisce più la disabilità come una condizione appartenente esclusivamente a una minoranza, ma come una possibilità trasversale e potenzialmente esperita da ogni individuo nel corso della vita, si delinea un punto d'incontro significativo tra le prospettive in esame, entrambe orientate a valorizzare le diversità e a promuovere contesti educativi accessibili, significativi e trasformativi.

Le pratiche educative realizzabili in ambiente marino, come quelle connesse al *sail training*, rappresentano esempi emblematici di tale convergenza in quanto non si limitano alla trasmissione di competenze nautiche, ma si configurano come dispositivi educativi (Massa, 1987) volti a favorire lo sviluppo globale della persona, rafforzando l'autonomia, la cooperazione e l'inclusione.

Si evidenzia, quindi, l'importanza di promuovere la progettazione di percorsi educativi outdoor in prossimità del mare, rivolti in particolare agli studenti con disabilità in quanto è proprio nei contesti all'aperto che le differenze individuali tendono ad attenuarsi, favorendo un clima educativo in cui ciascun partecipante può esprimere al meglio le proprie potenzialità e contribuire attivamente, in modo cooperativo, al raggiungimento di obiettivi condivisi (Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C., 2019).

Inoltre, emerge con crescente evidenza come determinati ambienti, in particolare quelli outdoor, risultino spesso più favorevoli in termini di attenzione e partecipazione nel contesto di una progettazione educativa di tipo inclusivo: quindi, gli spazi aperti, ricchi di stimoli sensoriali e di opportunità esperienziali, offrono occasioni di apprendimento pratico e interattivo che possono contribuire a superare le barriere cognitive, relazionali e fisiche tipiche degli ambienti scolastici tradizionali (Beames, S., Christie, B., & Blackwell, I., 2017).

In questo senso, ci si colloca pienamente all'interno l'orizzonte scientifico offerto dall'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2011; Mulè P., Savia G., 2014), che promuove la progettazione di ambienti educativi flessibili e inclusivi, capaci di rispondere in maniera proattiva alla pluralità dei bisogni e degli stili di apprendimento degli studenti.

La didattica inclusiva necessita allora di essere considerata non come un insieme di contenuti specifici da trasmettere e mediante cui indottrinare, ma quale «orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana» (Cottini, 2018, p.139).

Emergono con chiarezza, dunque, le ragioni pedagogiche che orientano verso l'inclusione, nei curricula scolastici, di percorsi educativi outdoor in ambiente marino, specificamente pensati per studenti con disabilità e progettati secondo i principi dell'UDL che si presenta quale strategia educativa ideale per garantire che tutti gli studenti possano trarre beneficio e partecipare pienamente alle esperienze di apprendimento all'aperto, in linea con gli obiettivi curriculari (Orlaith, K., Buckley, K., Lauren, J., Lieberman, Katrina, Arndt., 2022).

Appare, dunque, evidente come la progettazione di percorsi educativi realmente inclusivi, che consentano agli studenti di sperimentare, sia in forma laboratoriale sia attraverso una solida base teorica, il profondo legame che unisce l'essere umano al mare rappresenti un'opportunità educativa di straordinaria rilevanza. Tali esperienze non si limitano a trasmettere conoscenze ecologiche o scientifiche, ma favoriscono una dimensione di

appartenenza e di responsabilità collettiva nei confronti di un bene comune fondamentale quale l'ambiente marino.

Attraverso attività che coinvolgono sensi, emozioni, relazioni e riflessioni, ogni studente può riconoscersi come parte attiva di un sistema vivente più ampio, rafforzando non solo la propria identità ecologica, ma anche la consapevolezza del proprio valore all'interno della comunità scolastica e sociale. In questo modo, si valorizzano le “speciali normalità” di ciascuno, intese come espressione delle diverse modalità di apprendere, partecipare e contribuire, facendo emergere il diritto inalienabile di ogni individuo a sentirsi incluso, competente e corresponsabile nella tutela dell'ambiente e nella costruzione di una cittadinanza sostenibile, oltre che «di scegliere come gestire la propria vita e sviluppare le proprie potenzialità» (Cottini, 2019, p.59).

3. Educare attraverso il mare: l'esperienza inclusiva dell'I.C. Santa Marta – Ciaceri di Modica

Nell'ambito del progetto di ricerca *Sea Education: Blue Practices in direzione di una progettazione educativa in mare* in atto presso l'Università degli Studi di Catania, in seno al corso di Dottorato in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio, è emersa una buona pratica educativa particolarmente significativa, che ha catalizzato l'interesse per la sua valenza innovativa e inclusiva: un progetto di vela, pensato per l'inclusione di studenti con disabilità certificata.

Il progetto di ricerca entro cui è emersa tale iniziativa si fonda sul riconoscimento del mare quale spazio simbolico, culturale ed educativo di straordinaria rilevanza, recuperando e attualizzando i valori assiologici e pedagogici che da sempre caratterizzano le esperienze formative condotte in contesti marini. In tale prospettiva, lo studio ancora le sue radici su di un solido impianto storico-pedagogico che trova riferimenti emblematici nelle figure di David Levi Morenos, Giulia Civita Franceschi e Nicolò Garaventa, i quali, in epoche e modalità differenti, hanno individuato nel mare un dispositivo (Massa, 1987) trasformativo capace di promuovere processi di crescita personale e collettiva, di emancipazione e di inclusione sociale. Alla luce di tale eredità pedagogica, il progetto si propone di esplorare e sistematizzare le esperienze educativo-didattiche svolte in mare o nelle sue immediate vicinanze all'interno del territorio siciliano con l'obiettivo molteplice di raccogliere e censire, da un lato, le buone pratiche già esistenti che utilizzano il contesto marino come risorsa educativa e come strumento di sensibilizzazione ambientale e civica; e di analizzare, dall'altro, i modelli pedagogici, le metodologie e le prassi operative adottate, al fine di individuarne il potenziale replicabile e adattabile in altri contesti territoriali.

Il progetto intende farsi, altresì, promotore di una rete educativa territoriale stabile e strutturata, che valorizzi le competenze e le esperienze maturate in loco così da fungere da catalizzatore per la costruzione di un Piano di interlocuzione e progettazione condivisa con enti, istituzioni scolastiche, associazioni e realtà locali. L'esito atteso di tale processo vorrebbe essere la definizione di Linee Guida e Protocolli operativi per l'educazione marina, orientati dai principi dell'*Ocean Literacy*, che possano fungere da riferimento metodologico per la formazione degli operatori scolastici e territoriali, nonché per l'attivazione di percorsi educativi coerenti con un'idea di scuola inclusiva, sostenibile e radicata nel territorio.

Al fine di mappare le esperienze attive nell'isola ed avere informazioni sulle stesse è stato elaborato un questionario, inviato a tutte le scuole siciliane, di ogni ordine e grado, ubicate in un comune costiero.

Lo strumento di indagine, orientato alla definizione di un quadro teorico-pratico ispirato ai principi dell'*Ocean Literacy*, è stato articolato in sezioni tematiche che mirano a raccogliere dati sia di natura quantitativa che qualitativa. Dopo un'introduzione in cui vengono esplicitati gli obiettivi della ricerca, la rilevazione si apre con una sezione anagrafica e istituzionale, in cui si richiedono informazioni sul Dirigente Scolastico o docente referente, sulla tipologia dell'istituto e sulla localizzazione geografica, con un dettaglio relativo al comune e alla provincia.

A seguire, sono state poi inserite sezioni centrali dedicate all'individuazione e alla descrizione delle esperienze educative condotte e, in particolare, i quesiti sono stati riferiti alle seguenti categorie: le attività svolte in mare o in sua prossimità (navigazione, osservazioni ambientali, vela, ecc.); i progetti finalizzati alla valorizzazione del patrimonio marino (es. biodiversità, pesca sostenibile); le iniziative incentrate sul patrimonio marittimo culturale e tradizionale (es. folklore, nodi marinai, codice nautico).

Per ciascuna esperienza segnalata, sono state contestualmente richieste informazioni dettagliate relative agli ordini scolastici coinvolti, alle metodologie didattiche adottate, ai modelli pedagogici di riferimento, nonché alla durata, finalità, numero e profilo dei destinatari, e all'eventuale coinvolgimento di professionisti esterni.

Particolarmente rilevante si presenta la sezione dedicata all'apertura al territorio, orientata ad indagare le collaborazioni attivate con enti locali, associazioni o altri soggetti del terzo settore, nonché la percezione da parte delle scuole dell'interesse istituzionale verso tali attività.

Nel questionario, in linea alle tematiche di ricerca che si pongono sullo sfondo, è stato inserito anche un focus sul livello di conoscenza del concetto di *Ocean Literacy* da parte del personale scolastico e sull'importanza attribuita alla formazione docente sul tema.

Sin dalle analisi preliminari delle risposte al questionario, è emersa in modo distintivo una testimonianza che si configura come l'unica a contenere un riferimento spontaneo ed esplicito a un'esperienza educativa connotata da una forte valenza inclusiva, pienamente riconducibile agli orizzonti teorici e operativi dell'*Ocean Literacy*. Tale risposta proviene dall'Istituto Comprensivo "Santa Marta – Ciaceri" di Modica, a firma della docente Giusi Sipione, referente per l'inclusione e prima collaboratrice del Dirigente Scolastico. La segnalazione, non sollecitata da item specifici del questionario, ma emersa nel quadro di una narrazione libera dell'esperienza, rivela una progettualità educativa in ambiente marino orientata all'inclusione di studenti con disabilità, delineandosi così come un caso emblematico di convergenza tra *Ocean Literacy*, *Inclusive Education* e innovazione didattica.

Con lo scopo di effettuare uno studio di caso sull'esperienza condotta con fini inclusivi, è stata predisposta un'intervista che ha coinvolto la docente rispondente al questionario, nonché referente del progetto.

L'intervista, strutturata per raccogliere informazioni dettagliate e complete sui diversi aspetti del progetto inclusivo promosso dall'Istituto Comprensivo di Modica, conteneva quesiti suddivisi in ambiti tematici distinti, ma interconnessi, al fine di esplorare in modo approfondito l'innovatività, l'inclusività e l'impatto educativo dell'iniziativa: ogni ambito è stato individuato con l'obiettivo di fornire una visione completa del progetto, ponendo attenzione ai risultati ottenuti, alle metodologie impiegate e ai benefici derivanti dall'esperienza.

I primi quesiti di Contestualizzazione e descrizione generale del progetto sono stati orientati verso la descrizione del progetto stesso: la sua genesi, gli obiettivi generali e il contesto in cui è stato realizzato; questo per chiarire la

visione e la progettazione iniziale, fornendo un quadro chiaro delle motivazioni che hanno portato all'ideazione dell'iniziativa e alla sua implementazione.

Un secondo set di domande è stato invece orientato sugli Obiettivi del progetto. In particolare, l'attenzione è stata rivolta alla comprensione del modo in cui le attività progettate rispondevano ad esigenze di inclusione e contribuivano alla formazione di competenze trasversali relative all'educazione ambientale e all'alfabetizzazione oceanica. È stato altresì indagato l'aspetto metodologico del progetto, esplorando le modalità attraverso cui gli studenti sono stati coinvolti e formati.

Altro ambito fondamentale è stato quello riguardante Partecipanti e inclusività. Le domande in questa sezione sono state pensate con il fine di esplorare la composizione del gruppo di partecipanti, sia in termini di caratteristiche individuali, che di modalità di inclusione tra studenti con sviluppo tipico e atipico, con una particolare attenzione alla personalizzazione delle attività in base alle esigenze specifiche dei partecipanti.

L'intervista ha esplorato anche il Ruolo del personale scolastico e collaborazione interprofessionale: è stata in tale maniera chiarita la posizione del personale educativo coinvolto nel progetto. Questo ambito, analizzando la collaborazione interprofessionale, si è rivelato fondamentale per il buon esito dell'iniziativa inclusiva.

Un altro set di domande ha esplorato nel dettaglio le Attività pratiche, le metodologie e il legame con il mare: l'attenzione è stata rivolta al legame tra gli studenti e l'ambiente marino, un aspetto che riveste un'importanza cruciale sia per l'inclusività che per l'acquisizione di competenze legate alla sostenibilità ambientale.

Un ambito centrale dell'intervista ha riguardato Impatto, valutazione e ricadute: le domande in questa sezione hanno raccolto informazioni su come il progetto abbia influenzato i partecipanti, ma anche sul tipo di valutazione effettuata per monitorare i progressi e identificare eventuali aree di miglioramento possibile per il progetto.

Infine, l'intervista si è conclusa con domande sulla Sostenibilità e replicabilità del progetto al fine di esplorare i fattori che potrebbero favorire la replicabilità del progetto e le difficoltà che potrebbero sorgere nel riproporlo in altre scuole o contesti.

L'esperienza emersa dall'intervista effettuata rappresenta un esempio significativo di *sail training* a forte impianto inclusivo, attuato nell'anno scolastico 2015/2016 presso l'Istituto Comprensivo "Santa Marta – Ciaceri" di Modica, rivolto a studenti con disabilità della scuola primaria e secondaria di primo grado, accompagnati da compagni a sviluppo tipico.

Il contesto di riferimento è quello di un istituto scolastico articolato su più plessi, collocati sia nel centro storico che in aree periferiche della città di Modica, realtà rurale dell'entroterra siciliano con un affaccio costiero localizzato a Marina di Modica. La progettazione dell'iniziativa ha avuto luce grazie all'esigenza — pedagogicamente fondata — di offrire a tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità certificata, un'esperienza educativa significativa e non convenzionale, capace di promuovere inclusione, benessere e apprendimento attraverso un ambiente marino accessibile e trasformativo. La partecipazione al progetto non era facoltativa, ma si configurava come parte di una visione educativa fortemente orientata all'equità, dove la presenza e il coinvolgimento attivo di ciascuno era considerato un diritto irrinunciabile.

Il progetto ha coinvolto circa 25 studenti, di cui una quindicina con disabilità certificata e una decina a sviluppo tipico.

Le disabilità rappresentate erano varie: dallo spettro autistico, alla sindrome di Down, a disabilità psicomotorie, cognitive e sensoriali (come l'ipoacusia con impianto cocleare).

L'iniziativa, articolata in dieci incontri in orario antimeridiano, prevedeva una combinazione di attività pratiche a terra e in mare. I bambini, unitamente ad un team di docenti di sostegno e figure di assistenza all'autonomia (ex OSA, oggi ASACOM), erano accompagnati nella conoscenza diretta del mare e della navigazione dall'associazione velica Mare vento, attualmente disciolta, in collaborazione con la UISP (Unione Italiana Sport Per tutti). L'associazione metteva a disposizione istruttori specializzati, che guidavano le attività sia a terra — con laboratori sulla nomenclatura e la struttura delle imbarcazioni — sia in barca, con brevi uscite costiere supervisionate. Oltre alla dimensione esperienziale, il progetto prevedeva momenti di convivialità, come la merenda condivisa con dolci preparati dalle famiglie, e attività di rielaborazione grafico-espressiva in aula, contribuendo così alla costruzione di un ambiente scolastico più coeso e partecipato, oltre che orientato alla creazione di una comunità sostenibile.

Dal punto di vista epistemologico, il progetto si fondava su principi della pedagogia attiva e dell'educazione socio-emotiva, considerando come riferimenti teorici di riferimento il pensiero di autori come Dewey, Bruner e Goleman. Pur non potendo contare su un curriculum strutturato di educazione al mare, l'esperienza ha reso l'ambiente marino un veicolo privilegiato di apprendimenti e benessere, configurandolo come un vero e proprio dispositivo pedagogico in grado di generare cambiamento e costruzione di senso.

Le attività pratiche hanno incluso l'esplorazione delle parti dell'imbarcazione, la comprensione dei fenomeni naturali legati al mare (maree, stagionalità), e l'esperienza fisica diretta della navigazione: il vento sul viso, il movimento delle onde, la vista della terra dal mare, il contatto con i colori cangianti dell'acqua.

Per gli studenti con un grado di autonomia maggiore è stata prevista la possibilità di farli accedere agli strumenti di guida, mentre tutti hanno condiviso l'esperienza sensoriale e relazionale del mare, in un clima di fiducia e supporto reciproco.

Dal punto di vista inclusivo, il progetto ha valorizzato pratiche di peer tutoring spontaneo tra alunni a sviluppo tipico e compagni con disabilità certificata, che si concretizzavano in gesti semplici, ma significativi come aiutare a indossare il giubbotto di salvataggio, sostenere il passo incerto sulla passerella e condividere la merenda, contribuendo allo sviluppo di competenze relazionali, affettive e sociali.

Tra le ricadute più significative, la docente intervistata ha segnalato un miglioramento della motivazione scolastica, un rafforzamento dell'identità personale e relazionale, e la costruzione di un contesto educativo percepito come accogliente e valorizzante; questo a dimostrazione di come attività orientate nel contesto dell'OL possano essere efficaci in termini di inclusione.

Le attività svolte non hanno esaurito il loro portato educativo all'interno del progetto, ma hanno avuto seguito grazie ad ulteriori iniziative progettate in continuità con quanto svolto, rivolte ad intere classi dell'istituto, come ad esempio una visita guidata a Siracusa per osservare i fondali e la posidonia oceanica, in collaborazione con Marevivo, e laboratori scolastici di rielaborazione dell'esperienza vissuta.

Sebbene non sia stata condotta una valutazione strutturata del progetto con strumenti standardizzati, l'impatto del progetto è stato descritto come profondamente trasformativo e riconosciuto come un "successo percepito",

grazie all'osservazione del benessere e della partecipazione degli studenti. In termini di cittadinanza ecologica, il laboratorio di vela ha contribuito a sviluppare nei partecipanti una consapevolezza ambientale, una maggiore familiarità con l'ecosistema marino e l'adozione di comportamenti rispettosi verso la natura.

Tuttavia, la docente ha anche evidenziato alcune criticità per la replicabilità: i costi elevati, la maggiore diffidenza da parte delle famiglie rispetto al passato e una crescente fragilità nei rapporti scuola-territorio sembrerebbero agire contro la strutturazione di nuove attività orientate in tal senso, pertanto appare ancora più necessaria una progettazione educativa e didattica partecipata che si orienti verso tali orizzonti, nell'ottica della creazione di curricula educativi blu che siano accessibili a tutti.

Nonostante ciò, a conclusione della sua riflessione, l'insegnante ha affermato, convinta, che rifarebbe il progetto "domani stesso", a testimonianza del valore educativo profondo dell'esperienza, invitando chiunque volesse promuovere un'attività simile all'interno del proprio istituto comprensivo ad avere l'entusiasmo e la voglia di credere nel potere inclusivo di queste iniziative che si configurano come non altro che un faro in mezzo al mare.

4. Conclusioni

Alla luce delle riflessioni sviluppate e dei dati raccolti attraverso lo studio di caso relativo all'esperienza di *sail training* promossa dall'Istituto Comprensivo "Santa Marta – Ciaceri" di Modica, appare evidente come l'intreccio tra i principi dell'*Ocean Literacy* e gli approcci critici promossi dagli *Island Studies* offra un quadro teorico fertile per ripensare l'educazione in chiave inclusiva e ambientale.

Il mare, in questa prospettiva, non è soltanto uno sfondo naturale o uno scenario geografico, ma un luogo educativo denso di significati, capace di attivare esperienze trasformative, relazioni significative e apprendimenti multisensoriali, soprattutto per studenti con bisogni educativi speciali (BES).

L'esperienza presentata dimostra come la relazione con l'ambiente marino, mediata da pratiche esperienziali e cooperative come la vela, possa ridurre barriere cognitive, relazionali e fisiche, nonché favorire l'attivazione di competenze trasversali, emotive e sociali.

In questo senso, il mare si configura come un contesto privilegiato per educare all'inclusione, non in termini compensativi, ma nella prospettiva di una piena valorizzazione delle differenze.

Per tali ragioni, appare imprescindibile ribadire con decisione la necessità di strutturare un vero e proprio *Blue Curriculum* all'interno delle istituzioni scolastiche. Il suo sviluppo, come indicato dall'UNESCO (Santoro F. et al. 2022), dovrebbe prevedere un'integrazione sistematica dell'oceano in molteplici componenti del percorso formativo, comprendendo non soltanto gli obiettivi educativi e gli atteggiamenti da promuovere, ma anche la distribuzione del tempo, gli strumenti a disposizione di studenti e insegnanti, l'analisi dei bisogni formativi, le attività in classe, i materiali didattici, nonché le abilità di studio, le competenze linguistiche, il lessico, la grammatica e le modalità di valutazione. Solo un approccio così organico e trasversale può garantire che l'educazione all'oceano non rimanga confinata ad ambiti specialistici, ma diventi parte integrante e qualificante dell'esperienza educativa complessiva.

Se progettato con intenzionalità pedagogica e in dialogo con i territori, un curriculum di tale tipologia non solo si caratterizza come coerente con le istanze dell'educazione inclusiva, ma anche come strategico per la

formazione di nuove generazioni capaci di abitare responsabilmente il proprio tempo e il proprio ecosistema.

L'implementazione di un curriculum orientato all'oceano presuppone un approccio collaborativo che coinvolga, oltre alle istituzioni scolastiche, una pluralità di attori sociali e professionali legati al mare, tra cui organizzazioni non governative e altre realtà impegnate nella tutela e nella valorizzazione dell'ambiente marino.

Il processo di sviluppo e di progressivo affinamento del curriculum può essere stimolato e guidato dalla leadership scolastica e da reti di insegnanti attivi e formati in materia di OL, nonché da associazioni professionali di educatori marini. Tuttavia, per garantire un'effettiva e duratura integrazione di tali contenuti nei sistemi educativi, risulta imprescindibile investire in programmi di formazione continua per i docenti su tematiche oceaniche, nella produzione di manuali, materiali didattici e risorse di apprendimento aggiornate, e nella definizione di linee guida chiare e condivise a livello istituzionale (Santoro F. et al. 2022), partendo proprio dagli Scope & Sequence promossi dall'UNESCO per invitare le scuole ad integrare l'OL nella didattica quotidiana delle discipline scolastiche.

Quanto presentato si configura, dunque, quale esempio emblematico di come il mare possa configurarsi come ambiente educativo capace di attivare processi di partecipazione, appartenenza, cura e apprendimento, coniugando l'Ocean Literacy con i principi fondanti dell'Inclusive Education, in un'ottica pedagogica che fa del margine (territoriale, corporeo, culturale) un luogo generativo.

Riferimenti Bibliografici

- Acciaio, B.S., Smith C., Opsommer L., Curiel S., Warner-Acciaio R. (2005). Public ocean literacy in the United States. *Ocean & Coastal Management*, 48,2, pp.97-114.
- Baldacchino, G. (2006). *Island Enclaves: Offshoring Strategies, Creative Governance, and Subnational Island Jurisdictions*. McGill-Queen's University Press.
- Bavinck, M., Verrips, J. (2020) Manifesto for the marine social sciences. *Maritime Studies*, 19
- Beames, S., Christie, B., & Blackwell, I. (2017). Developing whole school approaches to integrated indoor/outdoor teaching. In S. Waite (Ed.). (2017). *Children Learning Outside the Classroom From Birth to Eleven* (2nd ed.). California: SAGE Publications Ltd, pp. 82–93.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Canevaro, A. (2007). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Erickson.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: full-text* Linee guida: testo completo - Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. (Traduzione in italiano versione 2.0 Mulè P., Savia G. (2014). Linee Guida sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA))
- Cottini L. (2018). La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In Ulivieri S. (a cura di). (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce- Rovato: PensaMultimedia.
- Cottini L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- DuFour R. (2004). Schools as Learning Communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.

- Hord, S.M. (2008). *Professional learning communities*. Austin, TX: SEDL.
- Malatesta, S., Gallia, A. (2023). Le isole minori italiane tra marginalità e nuovi assetti territoriali. In S. Ceruti, S. De Falco, T. Graziano (a cura di), *Rapporto 2022 Società Geografica Italiana "Territori in transizione. Geografie delle aree marginali tra permanenze e cambiamenti"*. Società Geografica Italiana.
- Glissant, É. (1997). *Poetics of Relation*. University of Michigan Press.
- Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(2).
- Ianes D. (2009) Il Piano Educativo Individualizzato, il Progetto di vita e la «Speciale Normalità» delle risorse aggiuntive. In Ianes D., & Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita (Vol. 1)*. Trento: Erickson.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire?: la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mortari L. (2003), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: I.S.U.
- National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA). (2024). *Ocean Literacy: The Essential Principles and Fundamental Concepts of Ocean Sciences for Learners of All Ages*. Washington, DC.
- NMEA (2018). *Ocean Literacy Across Time and Space*.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L.J. et al. (2022). Universal Design for Learning - A framework for inclusion in Outdoor Learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 25, 75–89.
- Santoro, F., Selvaggia, S., Scowcroft, G., Fauville, G., & Tuddenham, P. (2017). *Ocean literacy for all: a toolkit*. UNESCO Publishing.
- Santoro F., de Magalhães A.V.T., Middleton F., Buchanan-Dunlop J. (2022). *A New Blue Curriculum A toolkit for policy-makers*. UNESCO Publishing.
- Schoedinger, S., Cava, F., Strang, C., Tuddenham, P., 2005. Ocean literacy through science standards. *Oceans*, 1 (3).
- Stratford, E. (2013). Islandness and the Struggles over Development: A Tasmanian Case Study. *Political Geography*, 35, 97–105.
- Tanner, D. (2019). From Lester Frank Ward to John Dewey: The Three Universal Curriculums. *The Educational Forum*, 83, 2, 124-139.
- World Health Organization (WHO). (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: Author.

Sitografia

- <https://www.unesco.it/it/news/nasce-conoscere-il-mareocean-literacy-italia-la-rete-italiana-per-la-alfabetizzazione-alloceano/>, (consultato in data 28 aprile 2025).
- https://www.emseanet.eu/sites/default/files/content-files/NMEA_timeline.pdf (consultato in data 28 aprile 2025).
- <https://web.archive.org/web/20180112160215/https://oceanconference.un.org/about> (consultato in data 28 aprile 2025).
- <https://www.nationalgeographic.org/society/> (consultato in data 28 aprile 2025).
- <https://www.unesco.org/en/decades/ocean-decade> (consultato in data 28 aprile 2025).

Dentro la scuola: esplorando dispersione e inclusione attraverso voci e dinamiche in contesti ad alto rischio

Understanding School Dropout and Inclusion: Insights from Voices and Dynamics in High-Risk School Contexts

Deborah Gragnaniello ¹ and Iolanda Sara Iannotta^{2*}

¹ University of Salerno; dgragnaniello@unisa.it

² University of Salerno; iiannotta@unisa.it

* Correspondence: dgragnaniello@unisa.it; iiannotta@unisa.it

Abstract: Il contributo intende esplorare le strategie didattiche inclusive e gli strumenti volti a contrastare la dispersione scolastica in contesti ad alto rischio. Partendo dai risultati di uno studio di caso condotto in una scuola secondaria di secondo grado della Campania, si analizza come la comprensione e la gestione dei Bisogni Educativi Speciali (BES) siano cruciali nella prevenzione dell'abbandono. Attraverso l'analisi tematica di interviste al Dirigente Scolastico (DS) e ai docenti, e di un focus group con gli studenti, sono messe in luce le percezioni e le pratiche in atto. L'osservazione diretta integra questi dati, offrendo una visione olistica delle dinamiche relazionali e didattiche. L'obiettivo è identificare modelli innovativi e criticità, evidenziando come una didattica realmente inclusiva possa rappresentare un baluardo contro la dispersione, supportando ogni studente nel suo percorso formativo.

Abstract: The objective of this paper is to explore inclusive teaching strategies and tools with the potential to address school dropout in high-risk contexts. The analysis is based on a case study conducted in a secondary school in Campania, providing insights into the critical role of identifying and addressing Special Educational Needs (SEN) in preventing student dropout. A thematic analysis of interviews with the head teacher and teaching staff, along with a focus group involving students, will be carried out to elucidate prevailing perceptions and practices. These data will be complemented by direct classroom observation, offering a comprehensive perspective on relational and educational dynamics. The aim is to identify innovative models and critical challenges, highlighting how genuinely inclusive teaching can act as a bulwark against dropout and support every student throughout their educational journey.

Parole chiave: dispersione scolastica; studio di caso; campione di docenti, dirigenti e studenti; scuola secondaria di secondo grado; inclusione.

Keywords: school dropout; case study; sample of teachers, school leader and students; secondary school; inclusion.

1. Introduzione

Lungi dall'essere un concetto monolitico, la dispersione si manifesta in diverse forme. Si distingue, innanzitutto, la dispersione esplicita, che si concretizza nell'abbandono formale del percorso di studi prima del conseguimento di un titolo di qualifica o diploma. Accanto a questa, si osserva una dispersione implicita, caratterizzata da insuccesso formativo, basse competenze raggiunte in relazione alle aspettative curricolari, ripetenze multiple o una sostanziale disaffezione al contesto scolastico, pur

mantenendo una presenza fisica. Entrambe le forme di dispersione sono alimentate da un'interazione complessa di fattori socioeconomici (povertà, disoccupazione familiare, contesto territoriale svantaggiato), culturali (basso livello di istruzione dei genitori, assenza di stimoli culturali), e didattico-organizzativi (metodologie inadeguate, clima scolastico negativo, carenza di supporto) (Batini, 2023; Invalsi, 2021; 2024).

In questo contesto, la prevenzione non può limitarsi a interventi correttivi ma deve agire a monte, adottando un approccio pedagogico che valorizzi la diversità come risorsa. È qui che si inserisce la didattica inclusiva, un paradigma educativo che non si rivolge esclusivamente agli studenti con disabilità o Bisogni Educativi Speciali (BES), ma si propone come una matrice che promuove un ambiente di apprendimento equo e accessibile per tutti. Il suo principio cardine è l'adattamento dell'ambiente educativo alle esigenze eterogenee degli studenti, piuttosto che forzare gli studenti ad adattarsi a un modello unico.

L'inclusione, intesa come strategia universale, trova fondamento nelle principali direttive internazionali. Modelli come l'Universal Design for Learning (UDL) offrono un quadro concettuale per progettare curricula, materiali e valutazioni che minimizzano le barriere e massimizzano le opportunità di apprendimento per ogni individuo. Le politiche educative nazionali e sovranazionali giocano un ruolo cruciale nella definizione e nel sostegno di tali approcci. In Italia, la Legge n. 107/2015¹⁸ ha enfatizzato la centralità dell'inclusione e del contrasto alla dispersione, prevedendo misure per il potenziamento dell'offerta formativa e per il rafforzamento delle competenze. A livello europeo, la Strategia Europa 2020¹⁹ e il più recente Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione²⁰ hanno posto l'obiettivo di ridurre i tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10%, spingendo gli Stati membri a investire in politiche attive di inclusione e supporto, riconoscendo l'istruzione come fattore chiave per la coesione sociale e la competitività economica. Coerentemente con questa visione globale, l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile (SDG) 4 dell'Agenda 2030 mira a “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” (ONU, 2015, p. 14). Questo obiettivo sottolinea l'importanza non solo dell'accesso all'istruzione, ma anche della sua qualità e della sua inclusività, evidenziando come la lotta alla dispersione scolastica sia un prerequisito fondamentale per il raggiungimento di un futuro più sostenibile ed equo a livello globale. Tali direttive sollecitano l'implementazione di sistemi di monitoraggio e l'adozione di strategie mirate, promuovendo la collaborazione tra scuola, famiglie e territorio per costruire percorsi educativi più resilienti e personalizzati.

La presenza di studenti con BES impone significative implicazioni didattiche e organizzative per le istituzioni scolastiche. I docenti sono chiamati a individuare tempestivamente i bisogni, monitorare i progressi e mettere in atto strategie didattiche flessibili e differenziate. Strumenti come il Piano Didattico Personalizzato (PDP) o, per gli alunni con disabilità, il Piano Educativo Individualizzato (PEI), divengono essenziali per formalizzare gli interventi e le misure compensative e dispensative necessarie a garantire il successo formativo. La normativa vigente, in particolare le Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009²¹,

¹⁸ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13:107!vig=>

¹⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:em0028&frontOfficeSuffix=%2F>

²⁰ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=legissum:4617909>

²¹ <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull'integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilita.pd/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfac19f0>

sottolinea la responsabilità del Consiglio di Classe nell'identificazione dei bisogni e nell'elaborazione dei piani personalizzati, promuovendo la collaborazione con le famiglie e i servizi sanitari e sociali. Tuttavia, l'efficacia di tali strumenti dipende dalla capacità del corpo docente di adottare un approccio proattivo, di ricevere una formazione adeguata e di collaborare efficacemente all'interno del team scolastico e con le reti territoriali.

2. Metodologia di ricerca

Sulla base della letteratura, una ricerca di dottorato promossa dall'Università degli Studi di Salerno (Gragganiello, 2024; Gragganiello, Tammaro & Tiso, 2025), si prefigge l'obiettivo di analizzare le dinamiche e i fattori che determinano la dispersione scolastica, con particolare attenzione al contesto campano, al fine di sviluppare strategie di prevenzione e contrasto efficaci. La ricerca si articola in una serie di obiettivi specifici: l'identificazione dei fattori di rischio, la raccolta di opinioni sul fenomeno da studenti, docenti e DS di istituti a rischio, e la promozione di interventi preventivi.

Si ipotizza che il fenomeno sia strettamente correlato a fattori di svantaggio socio-economico ed educativo, a carenze metodologiche, didattiche e organizzative nei percorsi formativi, e che sensibilizzando gli stakeholder scolastici si possa contribuire significativamente alla riduzione del fenomeno.

La ricerca complessiva ha adottato un approccio misto (Creswell & Clark, 2011) e si compone essenzialmente di due fasi: una fase quantitativa, che ha previsto la somministrazione di questionari semi-strutturati ripresi dalla letteratura (Batini & Bartolucci, 2016) a docenti, DS e discenti delle scuole più a rischio della Campania, al fine di rilevare informazioni generali sulle motivazioni e percezioni della dispersione scolastica e opinioni sulla vita scolastica; e una fase qualitativa basata su uno studio di caso condotto presso l'Istituto, individuato, tra le scuole campane precedentemente coinvolte nella fase quantitativa, sulla base al criterio della disponibilità mostrata nel proseguire il lavoro di ricerca. Tutte le scuole coinvolte nella fase quantitativa sono state individuate mediante campionamento non probabilistico a scelta ragionata, in considerazione dei tassi di dispersione rilevati dai RAV per l'a.s. 2021-22. È importante sottolineare che, al momento della definizione del campione (a.a. 2022-23), i RAV consultati erano i dati più recenti disponibili.

Lo studio di caso ha impiegato focus group con 8 studenti del primo anno dell'Istituto Tecnico "Costruzioni, Ambiente e Territorio" (CAT), nell'a.s. 2024-25, e interviste semi-strutturate individuali con 7 docenti e il DS²². Le tracce tematiche utilizzate per la raccolta dati sono state sviluppate sulla base della letteratura di riferimento (Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016; Batini & Giusti, 2015; Belfield, 2008; Benvenuto & Sposetti, 2005; Dell'Anna & Ianes, 2021; Frabboni & Baldacci, 2004; Rouseas & Vretakou, 2006; Rumberger, 2011; Nevala et al., 2011) e validate tramite confronto con esperti e pilotaggio. Il focus group, gestito da un moderatore e un osservatore interni al gruppo di ricerca, si è svolto in un laboratorio scolastico, un luogo neutro e confortevole, con l'osservatore concentrato sulle interazioni verbali e non verbali. Le interviste a docenti e DS sono state svolte in un contesto riservato della scuola (l'aula docenti). Sia i focus group che le interviste sono

²² Si esprime la più sincera gratitudine all'Istituto Superiore Statale "Manlio Rossi Doria" di Marigliano (NA) (<https://www.issmanliorossidoria.edu.it>) per aver reso possibile questa ricerca. Un ringraziamento speciale va al Dirigente Scolastico, al corpo docente e, soprattutto, agli studenti del primo anno dell'indirizzo CAT, nell'a.s. 2024-25, che con la loro disponibilità e apertura, hanno condiviso le loro preziose esperienze e percezioni, arricchendo in modo fondamentale questo studio. La loro partecipazione è stata cruciale per ottenere una comprensione autentica delle dinamiche scolastiche e delle sfide legate alla dispersione e all'inclusione.

stati registrati e trascritti integralmente. Moderatore e osservatore hanno effettuato un debriefing post-sessione, integrando le osservazioni nelle trascrizioni per l'analisi. I dati qualitativi sono stati sottoposti ad analisi tematica di contenuto tramite categorizzazione manuale, seguendo un processo che ha incluso un'analisi iniziale indipendente da parte degli autori per giungere a categorie preliminari, un confronto per la definizione delle categorie definitive, e una rianalisi indipendente con risoluzione di discordanze tramite confronto finale (Benvenuto, 2018).

L'indagine ha incluso anche un'osservazione non partecipante condotta in una classe di primo anno dell'indirizzo CAT, composta da 27 alunni. L'osservazione, condotta per 55 minuti durante una lezione tenuta dal docente prevalente, ha utilizzato una griglia di osservazione strutturata specificamente progettata per catturare le dinamiche relazionali e didattiche. Questa griglia è stata preliminarmente validata con esperti del settore per assicurarne la robustezza metodologica. L'analisi di questi dati è stata condotta attraverso la frequentazione e l'aggregazione delle risposte per ciascuna categoria, consentendo di identificare la prevalenza di determinate dinamiche all'interno della classe.

3. Risultati

Il presente contributo presenta gli esiti dell'analisi tematica di contenuto condotta sulle narrazioni di studenti, docenti e DS, unitamente agli esiti dell'osservazione, presso l'Istituto Superiore Statale "Manlio Rossi Doria" di Marigliano (NA).

3.1. Prospettive di Dirigenti Scolastici e docenti sulla dispersione e l'inclusione

L'esplorazione delle prospettive del DS e del corpo docente è avvenuta tramite interviste semi-strutturate. I dati raccolti sono stati analizzati con un'analisi tematica di contenuto per identificare i nuclei tematici ricorrenti, che rappresentano preoccupazioni, osservazioni e proposte condivise, e che verranno qui presentati e discussi.

Un tema pervasivo è la percezione di un incremento della dispersione scolastica, con una marcata concentrazione nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. Questo fenomeno non è visto come isolato, ma come un'interazione complessa di fattori. L'introduzione dei percorsi professionali, se da un lato ha ampliato l'offerta formativa, dall'altro sembra aver catalizzato una dinamica in cui tali indirizzi attraggono spesso studenti con fragilità pregresse e un rischio più elevato di abbandono. Questa osservazione suggerisce una relazione bidirezionale tra le condizioni socioeconomiche degli studenti e la loro propensione alla dispersione, indicando che le istituzioni scolastiche si trovano di fronte a un fenomeno che richiede interventi non solo pedagogici ma anche strutturali e di rete, difficili da contenere senza un supporto sistemico e mirato.

Strettamente correlata alla crescente dispersione è la problematica delle carenze di competenze di base. Vi è una preoccupazione diffusa riguardo alle significative lacune in aree fondamentali quali lettura, scrittura, comprensione del testo e abilità matematiche, con cui molti studenti accedono alla scuola secondaria di secondo grado. Questa situazione, già critica, è stata ulteriormente aggravata dalle discontinuità didattiche imposte dalla pandemia di COVID-19, che ha esacerbato disuguaglianze preesistenti. Le vulnerabilità sociali e le condizioni socioeconomiche svantaggiate delle famiglie non sono solo un contorno, ma si manifestano direttamente nel livello di preparazione degli studenti. Ciò crea un circolo vizioso di difficoltà che rende arduo il processo di apprendimento e alimenta il disimpegno.

Questo nucleo tematico evidenzia una profonda interconnessione tra il rischio di dispersione e la vulnerabilità sociale, che si configura come l'insieme di fattori socioeconomici e culturali che limitano le opportunità e il supporto educativo familiare, esponendo gli studenti a un maggiore rischio di disimpegno e, in ultima analisi, di abbandono (Bertagna, 2020; Laneve, 2021).

Il ruolo cruciale, e spesso mancante, della famiglia emerge come un fattore determinante nel percorso scolastico. La mancanza di supporto, di interesse o un basso livello culturale familiare sono considerati ostacoli significativi alla motivazione e all'impegno degli studenti. Le difficoltà socioeconomiche del territorio in cui opera la scuola acuiscono ulteriormente questa criticità. Le strategie di supporto interne alla scuola, sebbene messe in atto – come l'individuazione di figure di riferimento, l'attivazione di corsi di recupero e i tentativi di personalizzazione didattica – spesso faticano a produrre l'effetto desiderato a causa della scarsa o assente collaborazione familiare. Questo rende la costruzione di una sinergia efficace tra scuola e famiglia una sfida aperta e complessa, essenziale per la riuscita educativa ma spesso irrealizzabile senza interventi esterni e un rafforzamento del tessuto sociale.

Di fronte a queste sfide, si è espressa una chiara necessità di metodologie didattiche alternative e coinvolgenti. C'è un consenso generalizzato sulla limitata efficacia della lezione frontale tradizionale con studenti demotivati e con difficoltà di apprendimento. Viene fortemente sottolineata l'importanza di adottare metodologie più attive, pratiche, laboratoriali e personalizzate, capaci di catturare l'interesse degli studenti e di favorire un apprendimento significativo. A ciò si aggiunge la centralità dell'aspetto emotivo e della relazione docente-studente. Molti attori evidenziano la necessità di agire sulla sfera emotiva degli studenti a rischio, costruendo relazioni empatiche e positive. Creare un legame di fiducia, far percepire la scuola come un ambiente accogliente e supportivo, e validare le esperienze degli studenti sono visti come elementi chiave per prevenire il disimpegno e la dispersione, trasformando l'ambiente scolastico in un luogo di accoglienza e crescita integrale.

Queste esigenze didattiche e relazionali sono strettamente legate a un diffuso sentimento di impreparazione e al bisogno di formazione specifica. Diversi attori esprimono un senso di inadeguatezza nell'affrontare la complessità della dispersione scolastica e dei BES. Manifestano un bisogno impellente di una formazione più mirata e pratica, che includa strategie di motivazione, gestione di classi difficili, sviluppo di relazioni empatiche e tecniche di valutazione inclusiva. La formazione tradizionale, spesso focalizzata esclusivamente sulle discipline accademiche, viene percepita come insufficiente e poco rispondente alle sfide attuali (Montalbetti, 2024; Montalbetti & Orizio, 2024). L'investimento nella formazione del personale sull'inclusione e sulle strategie per affrontare la vulnerabilità sociale è riconosciuto come una priorità strategica ineludibile per supportare i docenti con le competenze necessarie a intercettare e gestire efficacemente queste dinamiche complesse (Ferrantino, 2024).

Parallelamente, si registra un riconoscimento dei limiti dell'intervento del singolo docente e l'auspicio di cambiamenti strutturali. Molti attori sono consapevoli che la dispersione è un problema sistemico che non può essere risolto dal solo impegno individuale degli insegnanti. È auspicata una revisione profonda del sistema scolastico, che preveda maggiori risorse, l'introduzione di percorsi più flessibili e un ulteriore supporto agli studenti con esigenze diverse. Si sottolinea con forza la necessità di una sinergia tra scuola, famiglia, servizi sociali e istituzioni territoriali per affrontare

efficacemente la dispersione legata alla vulnerabilità sociale. Questa visione implica che la scuola, pur essendo un baluardo essenziale, non può assolvere da sola a compiti che richiedono una risposta concertata dell'intera comunità.

Infine, l'impatto della tecnologia ha generato percezioni contrastanti. Se da un lato alcuni docenti riconoscono il potenziale delle nuove tecnologie per coinvolgere gli studenti e differenziare la didattica, dall'altro emergono preoccupazioni significative riguardo a un eccessivo affidamento sul digitale, che potrebbe andare a scapito delle competenze di base e delle interazioni faccia a faccia, fondamentali per lo sviluppo relazionale (Iannotta, 2023; Rivoltella & Rossi, 2019). In particolare, la didattica a distanza sperimentata durante la pandemia ha non solo evidenziato ma anche amplificato le disuguaglianze sociali, rendendo palesi le differenze di accesso e di supporto tra gli studenti e le loro famiglie, con ricadute negative sui percorsi educativi dei più svantaggiati.

Per dare voce direttamente ai partecipanti dello studio di caso, la Tabella 1 presenta una selezione di estratti significativi tratti dalle interviste, scelti per la loro capacità di illustrare e approfondire i nuclei tematici.

Tabella 1. Estratti tematici dalle interviste a DS e docenti.

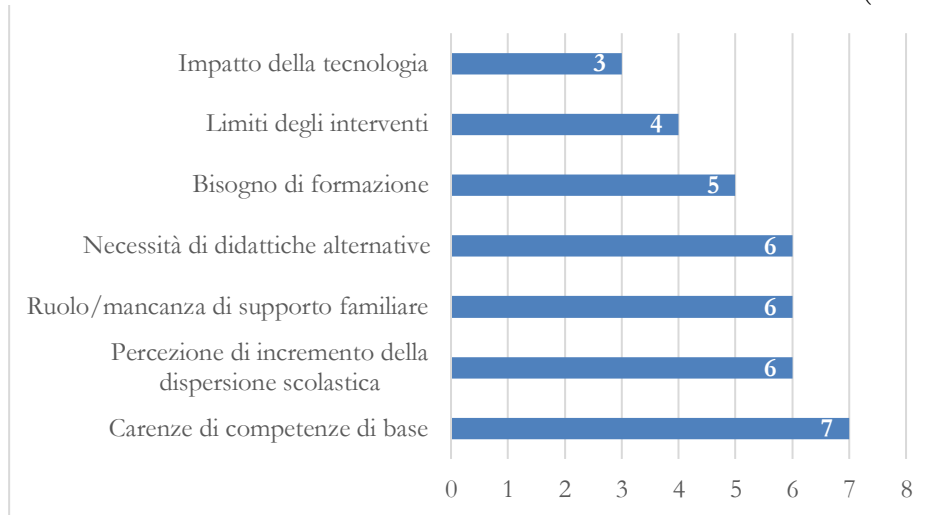
Carenze di competenze di base	“Quando un ragazzo arriva con lacune enormi fin dalle medie, spesso si sente subito inadeguato. Se a casa non trova un ambiente che lo sprona, la demotivazione è dietro l'angolo. È difficile fargli credere nelle sue capacità” “Ci troviamo a fronteggiare una realtà in cui le competenze di base, come la lettura e la comprensione, sono spesso insufficienti. Questo rende molto difficile l'apprendimento di qualsiasi disciplina e si lega a doppio filo con la fragilità sociale delle famiglie”
Percezione di incremento della dispersione scolastica	“Nel biennio si scremano molti ragazzi, soprattutto quelli che magari hanno scelto il professionale non per vera vocazione, ma perché percepito come più facile. Spesso sono proprio quelli con maggiori fragilità sociali che faticano a trovare la loro strada e si perdono” “La dispersione è un problema endemico del nostro territorio, e purtroppo nell'istituto professionale si acuisce. Vediamo ragazzi perdere la motivazione già nei primi mesi, un segnale che le fragilità non sono solo didattiche ma molto più profonde”
Ruolo/mancanza di supporto familiare	“Si vede subito quali ragazzi hanno un ambiente familiare che li supporta. Purtroppo, molti provengono da contesti dove i genitori hanno un basso titolo di studio e faticano a seguire i figli, se non a capire l'importanza della scuola” “Il tessuto socioeconomico del nostro territorio è complesso. Spesso ci troviamo di fronte a famiglie con difficoltà economiche significative, dove magari entrambi i genitori sono precari o disoccupati. Questo inevitabilmente si ripercuote sull'attenzione

	che possono dedicare alla scuola e sul supporto che possono offrire ai figli”
Necessità di didattiche alternative	“Con questi ragazzi non funziona la lezione frontale classica. Bisogna trovare modi più pratici, coinvolgenti, che li facciano sentire protagonisti. E soprattutto, bisogna costruire un rapporto di fiducia, far capire loro che ci siamo per aiutarli” “Dobbiamo superare il modello tradizionale. La nostra sfida è innovare la didattica, renderla più laboratoriale e personalizzata, perché solo così possiamo agganciare questi ragazzi e farli sentire parte attiva del processo di apprendimento”
Bisogno di formazione	“La formazione che abbiamo spesso è molto teorica, focalizzata sulle discipline. Avremmo bisogno di strumenti più pratici per capire come relazionarci con ragazzi che hanno vissuto situazioni difficili o che provengono da contesti di forte disagio sociale” “Investire nella formazione del personale sull’inclusione e sulle strategie per affrontare la vulnerabilità sociale è una priorità assoluta. I docenti devono sentirsi supportati e avere le competenze per intercettare e gestire queste dinamiche così complesse”
Limiti degli interventi	“Noi insegnanti facciamo quello che possiamo, ma a volte ci sentiamo soli a combattere contro problemi che sono molto più grandi di noi. Servirebbero interventi più ampi a livello sociale e territoriale” “La scuola può fare tanto, ma non può sostituirsi alle mancanze del tessuto sociale. È necessaria una sinergia tra scuola, famiglia, servizi sociali e istituzioni per affrontare efficacemente la dispersione legata alla vulnerabilità sociale. Dobbiamo ripensare il sistema, con più risorse e percorsi più flessibili”
Impatto della tecnologia	“Le nuove tecnologie potrebbero essere un grande aiuto per rendere le lezioni più interattive e coinvolgenti. Ma bisogna usarle bene, altrimenti diventano solo un altro elemento di distrazione” “Dobbiamo integrare la tecnologia in modo critico. È uno strumento potente, ma non deve sostituire la relazione umana e la capacità di ragionamento autonomo. E dobbiamo assicurarci che l’accesso alla tecnologia non diventi un ulteriore fattore di disuguaglianza”

Per una comprensione qualitativa e approfondita dei fenomeni, lo studio di caso pone l’accento sulla ricchezza delle narrazioni individuali, piuttosto che sulla possibilità di generalizzare i risultati. Tuttavia, per offrire una visione d’insieme della salienza e della pervasività dei temi emersi nel

campione di 8 intervistati (DS e docenti), il Grafico 1 visualizza la diffusione di ciascun nucleo tematico. Ogni barra indica il numero di partecipanti le cui narrazioni hanno approfondito un determinato tema, permettendo di cogliere immediatamente quali osservazioni siano state più ampiamente condivise nel gruppo e, di conseguenza, di maggiore rilevanza per il contesto esplorato.

Grafico 1. Salienza dei nuclei tematici nelle interviste a DS e docenti (N=8).



3.2. Prospettive studentesche e implicazioni per il contesto educativo

Per comprendere il punto di vista degli studenti e le interazioni in classe, sono state utilizzate due metodologie complementari: un focus group (per le narrazioni degli studenti) e un'osservazione diretta non partecipante (per le dinamiche in aula). Integrando i risultati dell'analisi tematica delle narrazioni studentesche con le evidenze scaturite dall'osservazione diretta delle dinamiche di classe, viene costruito un quadro multidimensionale.

Il tema delle preferenze e motivazioni scolastiche sottolinea come l'interesse per le discipline sia influenzato non solo da fattori intrinseci, come la curiosità personale o l'attitudine, ma anche da elementi esterni cruciali. Tra questi spicca il clima relazionale con l'insegnante, dove la "gentilezza" e la capacità di stabilire un rapporto positivo diventano indicatori chiave del gradimento. Questo aspetto relazionale, insieme alla percezione di utilità futura della materia, spesso legata a concrete aspirazioni professionali, modella significativamente la motivazione. L'enfasi sulla gentilezza dell'insegnante può indirettamente segnalare un bisogno profondo di relazioni adulte stabili e positive, suggerendo una possibile carenza di tali figure di riferimento al di fuori del contesto scolastico (Batini, 2014). La capacità di vedere un collegamento diretto tra lo studio attuale e gli obiettivi di vita o professionali futuri funge da potente catalizzatore per l'impegno, evidenziando la necessità di percorsi formativi che sappiano valorizzare l'applicabilità pratica delle conoscenze (Eccles & Roeser, 2011; Matucci, 2018; 2019; Pavone, 2012).

La percezione degli insegnanti e della didattica amplifica ulteriormente questa prospettiva. L'attenzione degli studenti si concentra sulla capacità degli insegnanti di spiegare chiaramente e di creare un ambiente di apprendimento positivo e supportivo. Questa forte enfasi riflette una potenziale mancanza di supporto didattico adeguato al di fuori del contesto scolastico, rendendo il ruolo del docente ancora più cruciale nell'offrire chiarezza e accessibilità ai contenuti. La frustrazione emerge quando i metodi

sono percepiti come inefficaci, troppo rapidi o disconnessi dalle esigenze individuali, così come in presenza di una percepita mancanza di empatia. Tali dinamiche possono acuire un senso di inadeguatezza e isolamento, sentimenti particolarmente pervasivi in studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, dove il capitale culturale e il supporto familiare allo studio possono essere intrinsecamente limitati (Trinchero & Tordini, 2011).

Le criticità dell'organizzazione scolastica, come la gestione delle interrogazioni e le limitazioni alla socializzazione durante l'intervallo, possono incidere in modo sproporzionato sugli studenti che già vivono situazioni di fragilità. Un'eccessiva pressione valutativa o l'assenza di momenti e spazi liberi per l'interazione tra pari possono privare questi studenti di importanti occasioni per la costruzione di reti sociali di supporto e per lo sviluppo di competenze socio-emotive. La scuola, in questi casi, anziché essere un luogo di compensazione delle carenze esterne, rischia di replicare e amplificare le pressioni e gli isolamenti già presenti nelle loro vite.

La gestione delle regole e delle sanzioni emerge come un tema delicato, rivelando una percezione di iniquità che può essere particolarmente demotivante. L'applicazione percepita come indiscriminata, generalizzata o poco sensibile alle specificità individuali può alimentare un profondo senso di ingiustizia e alienazione dall'istituzione scolastica. Gli studenti, soprattutto quelli che già si sentono marginalizzati o stigmatizzati a causa del loro background socioculturale, reagiscono negativamente a un sistema di regole che non riconosce le loro circostanze o che non offre opportunità di dialogo e comprensione.

Il tema dei rapporti interpersonali sottolinea l'importanza delle dinamiche relazionali sia tra pari sia con i docenti. Difficoltà nella gestione dei comportamenti tra compagni, fenomeni di bullismo o esclusione, e la percezione di una comunicazione inefficace o negativa con alcuni docenti possono esacerbare sentimenti di isolamento, inadeguatezza e demotivazione. Studenti con fragilità relazionali pregresse o provenienti da contesti familiari difficili sono particolarmente vulnerabili a queste dinamiche negative all'interno del gruppo classe, in quanto la scuola rappresenta uno dei pochi contesti in cui possono sviluppare competenze sociali e costruire legami significativi (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014).

La percezione della valutazione, con la sensazione di voti bassi generalizzati e criteri poco chiari, mina l'autostima e la motivazione. Per studenti che potrebbero già internalizzare un senso di inferiorità o che provengono da ambienti con scarse aspettative accademiche, la valutazione percepita come arbitraria o eccessivamente punitiva può rafforzare un ciclo di fallimento e scoraggiamento (Cornoldi & Carretti, 2016; Montalbetti, 2024b; Montalbetti & Orizio, 2024; Scriven, 1967). L'assenza di un feedback costruttivo e l'opacità dei criteri valutativi impediscono agli studenti di comprendere le aree di miglioramento e di sviluppare un senso di agenzialità nel proprio percorso di apprendimento.

Le motivazioni della scelta scolastica rivelano spesso una predominanza di fattori pratici, quali la vicinanza geografica dell'istituto o le tradizioni familiari, rispetto a un autentico interesse vocazionale. Questa scelta condizionata può essere un indicatore di limitate opportunità o di una visione ristretta del proprio futuro. Quando la scelta non è allineata con le inclinazioni personali, il rischio di disinteresse e demotivazione aumenta drasticamente, contribuendo alla dispersione una volta che la mera obbligatorietà viene meno.

I desideri e proposte di cambiamento per la scuola espressi dagli studenti delineano un bisogno pressante di un ambiente più accogliente, supportivo

e attento alle loro esigenze. Le richieste includono sia il supporto pratico, come la menzione esplicita delle borse di studio, che evidenzia direttamente fragilità economiche che possono ostacolare la piena partecipazione alla vita scolastica (Del Gobbo, 2021), sia un modello didattico e relazionale più inclusivo. Si desidera una scuola che vada oltre la mera trasmissione di conoscenze, che offra un sostegno olistico e che riconosca la persona nella sua interezza. Il bisogno di figure adulte capaci di comprendere e di offrire un supporto emotivo è centrale, delineando un modello di insegnante che sia non solo un trasmettitore di conoscenza ma anche un punto di riferimento empatico (Batini & Bartolucci, 2016; Dell’Anna & Ianes, 2021; Frabboni & Baldacci, 2004).

La gestione delle regole e delle sanzioni riflette un’aspettativa di equità e comprensione. La critica verso le “note facili” e la richiesta di un approccio più comunicativo sottolineano il desiderio di essere guidati e responsabilizzati piuttosto che semplicemente puniti. Gli studenti cercano adulti capaci di spiegare le regole, di ascoltare le loro ragioni e di adottare un approccio educativo basato sul dialogo e il rispetto reciproco. I rapporti interpersonali con i docenti evidenziano ulteriormente l’importanza della relazione educativa come elemento di supporto. La distinzione tra insegnanti con cui è possibile parlare dei propri problemi e quelli percepiti come distanti o incomprensivi sottolinea come la disponibilità all’ascolto e la capacità di creare un legame di fiducia siano fondamentali (Ajzen, 1993; Batini et al, 2015; Batini et al, 2017; Van Schooten & De Gloppe, 2002).

Il riferimento a modelli scolastici alternativi dove gli insegnanti svolgono un ruolo più ampio nel supporto agli studenti, come l’aiuto con i compiti o attività pomeridiane, suggerisce l’aspettativa di una presenza adulta più significativa e di una relazione educativa che vada oltre il semplice orario di lezione (Batini, 2014; Batini & Giusti, 2015; Frabboni & Baldacci, 2004).

Infine, le considerazioni sull’obbligo scolastico e la dispersione, sebbene focalizzate sulle esperienze di altri studenti, riflettono una profonda consapevolezza delle dinamiche che conducono all’abbandono. Il legame tra la percezione di inadeguatezza del percorso scolastico rispetto alle proprie esigenze e la mancanza di motivazione emerge chiaramente. Questa riflessione indiretta suggerisce che gli stessi studenti intervistati potrebbero sperimentare preoccupazioni e fragilità simili, evidenziando una potenziale risonanza emotiva con le storie di abbandono dei loro coetanei.

Nella Tabella 2 si presentano alcune citazioni esemplificative che mirano a rendere più tangibili i principali nuclei tematici identificati.

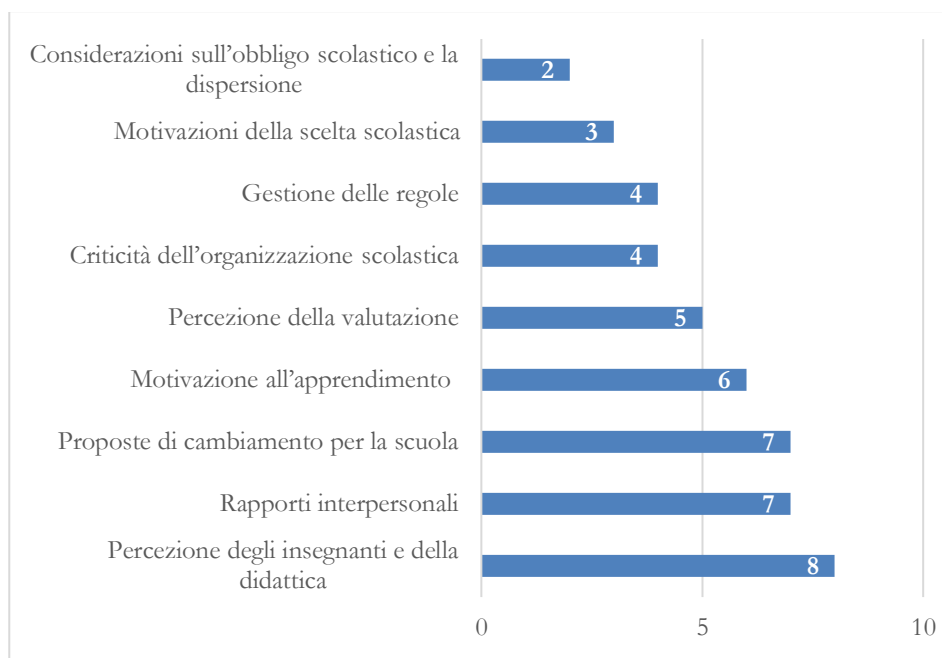
Tabella 2. Estratti tematici dal focus group ai discenti.

Percezione degli insegnanti e della didattica	“Vorrei che i professori si interessassero di più a come stiamo, non solo ai voti” “Certe lezioni sono solo teoria, teoria... e ti stanchi. Servirebbe qualcosa di più pratico, o anche solo una pausa”
Rapporti interpersonali	“Con alcuni professori riesco a parlare dei miei problemi, con altri no. Dipende se ti fidi” “Ci sono compagni che prendono in giro, e i prof a volte non se ne accorgono o non fanno niente”
Proposte di cambiamento per la scuola	“Ci vorrebbero più aiuti economici, tipo borse di studio, per chi non può permettersi tutto”

	“Gli insegnanti dovrebbero aiutarci di più a capire cosa vogliamo fare dopo, a trovare la nostra strada”
Motivazione all'apprendimento	“Se una materia mi sembra utile per un mestiere che voglio fare, allora mi impegno di più. Altrimenti, faccio fatica a vedere il senso” “Quando un professore ti spiega le cose con calma, ti viene più voglia di ascoltare e di provare a capire”
Percezione della valutazione	“Prendo sempre voti bassi, anche se studio. Sembra che non sia mai abbastanza” “Non capisco bene cosa mi chiedono per il voto. Dicono che non ho capito, ma non spiegano bene dove ho sbagliato”
Criticità dell'organizzazione scolastica	“Mi sento sempre sotto esame. Ogni giorno c'è qualcosa che non va, o un'interrogazione, o un compito” “L'intervallo è l'unico momento in cui possiamo stare un po' tra di noi, ma dura pochissimo e non si può fare quasi niente”
Gestione delle regole	“Mettono subito la nota per qualsiasi cosa, anche per una battuta. Non provano a capire” “Le regole sembrano valere solo per alcuni. A volte vedi che altri fanno le stesse cose e non gli dicono niente”
Motivazioni della scelta scolastica	“Ho scelto questa scuola perché mi hanno detto che c'era lavoro dopo, o perché era vicina a casa” “Non sapevo bene cosa fare, e i miei mi hanno spinto a venire qui”
Considerazioni sull'obbligo scolastico e la dispersione	“Molti lasciano perché non si trovano bene, si sentono esclusi o non capiscono niente a lezione” “La scuola dovrebbe cercare di capire di più perché la gente se ne va, e aiutarli”

Il Grafico 2 offre una sintesi della salienza dei diversi nuclei tematici nelle narrazioni degli 8 studenti coinvolti nello studio.

Grafico 2. Salienza dei nuclei tematici nel focus group ai discenti (N=8).

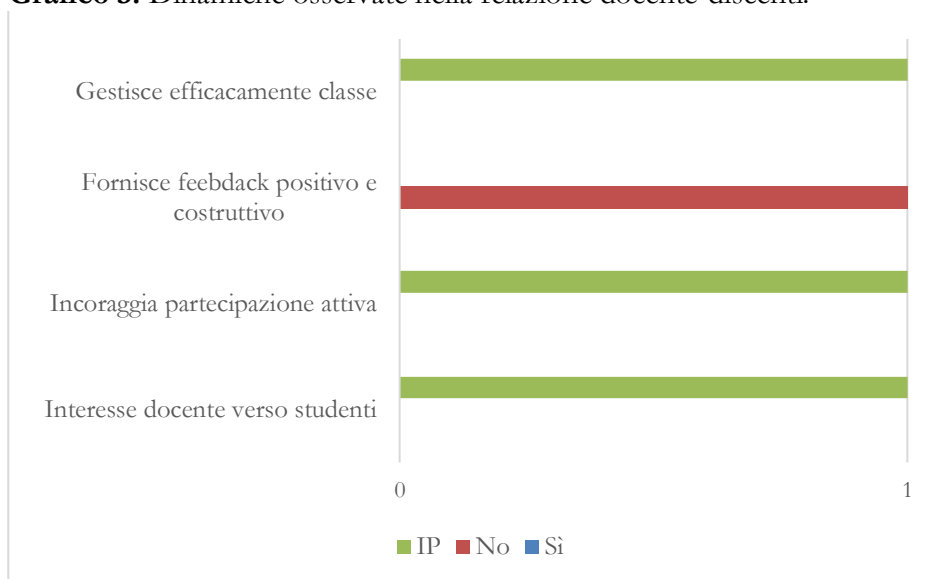


L'osservazione diretta ha fornito una dettagliata istantanea delle dinamiche interattive e del clima d'aula. L'approccio non partecipante ha minimizzato le interferenze, assicurando una raccolta dati ecologica. L'analisi è stata supportata da una griglia di osservazione strutturata, articolata nelle macroaree: relazione docente-discenti, relazione discenti-docente e relazione tra pari. Per ogni indicatore, le osservazioni sono state registrate utilizzando una scala nominale ("Sì", "No", "In Parte" [IP]), integrata da annotazioni descrittive per catturare le sfumature qualitative del contesto.

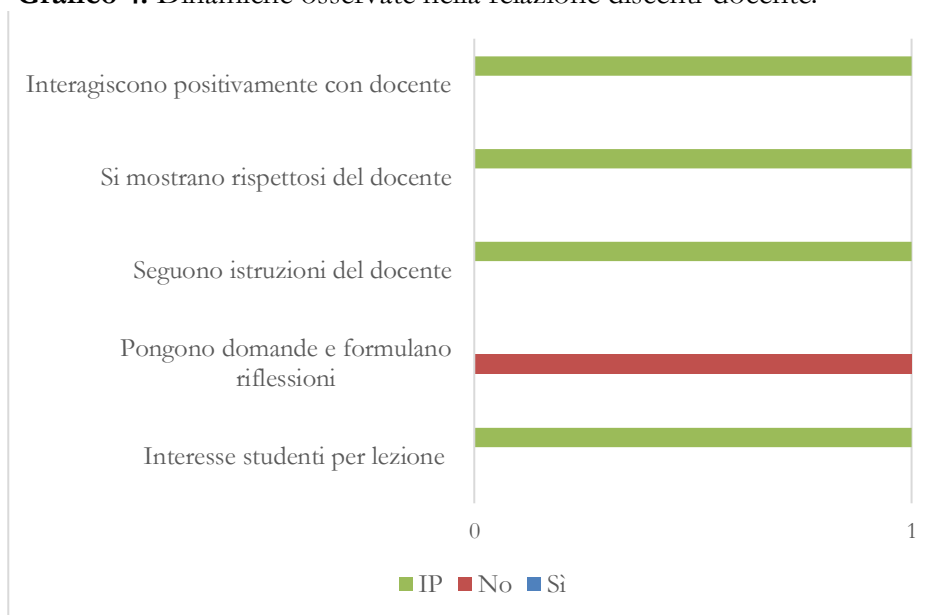
Il quadro complessivo rivela un clima di classe marcatamente rumoroso. È stata osservata una specifica fila di studenti manifestare comportamenti di disturbo persistenti, quali chiacchiere e lancio di oggetti, che hanno interrotto attivamente lo svolgimento della lezione. Le dinamiche comunicative tra docenti e discenti sono apparse problematiche: si sono registrate risposte studentesche talvolta irrispettose o sarcastiche, alle quali il docente replicava con toni percepiti come provocatori o ironici. Le reazioni degli studenti alla lezione variavano significativamente: un sottogruppo (5-6 alunni) mostrava chiari segnali di disinteresse e noia (sguardi assenti, manipolazione di oggetti); una parte consistente (10-12 alunni) seguiva attivamente; mentre un altro gruppo (9-10 alunni) appariva distratto dalla confusione generale, partecipando con interazioni non pertinenti.

I risultati per ciascuna macroarea, derivanti dalla frequentazione e aggregazione delle risposte per ogni indicatore della griglia, sono presentati nei grafici a barre 3, 4 e 5. Ciascun grafico illustra, per ogni indicatore, la valutazione predominante assegnata dall'osservatore durante la sessione.

L'analisi delle osservazioni relative alla relazione docente-discenti (Grafico 3) indica che l'interesse del docente verso gli studenti e le loro domande è stato prevalentemente classificato IP, suggerendo un'attenzione intermittente. Similmente, l'incoraggiamento alla partecipazione attiva è risultato IP, rivelandosi spesso rivolto solo a specifici studenti e inefficace nel coinvolgere l'intera classe in un contesto di elevata rumorosità. Un dato critico è l'assenza ("No") di feedback positivo e costruttivo in termini di frequenza e specificità, con il docente che forniva indicazioni generiche. La gestione efficace della classe e il mantenimento dell'ordine sono stati valutati IP, poiché i richiami all'ordine non sempre sortivano l'effetto desiderato e talvolta degeneravano in scambi verbali provocatori.

Grafico 3. Dinamiche osservate nella relazione docente-discenti.

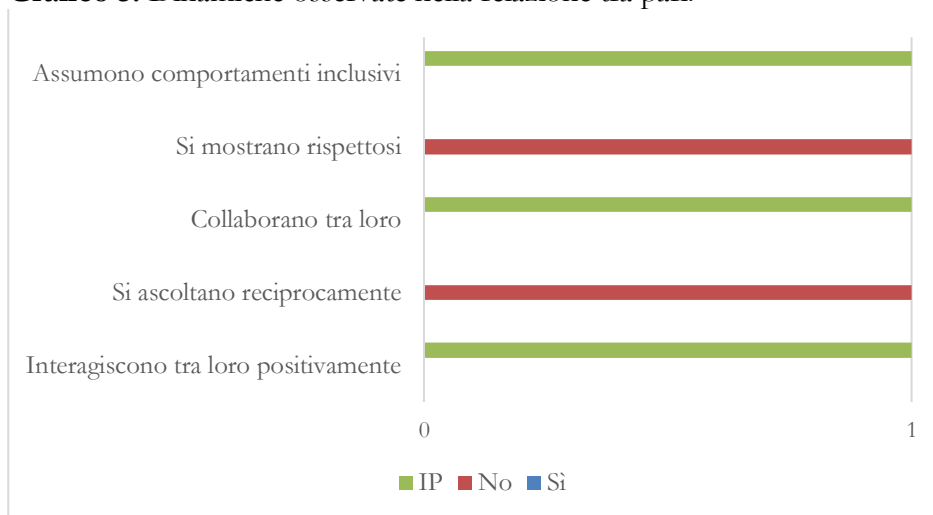
Per quanto concerne la relazione discenti-docente (Grafico 4), l'interesse e la partecipazione degli studenti alla lezione sono stati classificati IP, evidenziando una chiara dicotomia tra studenti attivamente coinvolti e quelli disinteressati. La formulazione di domande pertinenti e riflessioni personali è risultata assente ("No"), un dato che potrebbe essere stato inibito dal clima d'aula e dalle risposte del docente percepite come provocatorie. Il rispetto delle istruzioni del docente è stato generalmente IP, con episodi di chiara irrispettosità. L'interazione complessiva con il docente è apparsa in parte positiva e costruttiva, polarizzandosi tra un gruppo di studenti partecipanti e un altro di tipo oppositivo.

Grafico 4. Dinamiche osservate nella relazione discenti-docente.

Le dinamiche tra pari (Grafico 5) sono state caratterizzate da un'interazione positiva e costruttiva prevalentemente IP, significativamente compromessa dai comportamenti di disturbo. L'ascolto reciproco, l'interesse per le idee altrui e il rispetto delle differenze individuali e delle diverse

opinioni sono risultati assenti (“No”), a causa della confusione persistente e della prevaricazione da parte di alcuni sottogruppi. La collaborazione è stata osservata come IP, spesso limitata a specifici cluster di studenti. Analogamente, l’inclusione tra pari è stata tentata IP da alcuni studenti, ma la rumorosità ambientale rendeva difficile l’integrazione di tutti, con conseguente isolamento di alcuni alunni.

Grafico 5. Dinamiche osservate nella relazione tra pari.



Le annotazioni descrittive hanno arricchito il quadro qualitativo, documentando episodi specifici di risposte irrispettose, manifestazioni di noia, strategie del docente per ripristinare l’ordine e le complesse dinamiche di esclusione/inclusione osservate all’interno del gruppo classe.

L’impiego di una griglia strutturata per l’osservazione ha assicurato un’elevata sistematicità nella raccolta dei dati. Tuttavia, è cruciale riconoscere che una singola osservazione fornisce un’istantanea limitata di un clima di classe intrinsecamente dinamico e fluttuante. Inoltre, la scala nominale sebbene chiara e di facile applicazione, potrebbe aver semplificato la complessità delle interazioni sociali. Nonostante queste limitazioni, l’analisi osservativa offre un contributo utile alla comprensione delle dinamiche relazionali e didattiche in classe, evidenziando criticità significative che possono rappresentare fattori di rischio concreti per il benessere, l’apprendimento e il percorso scolastico degli studenti, specialmente in un contesto già vulnerabile alla dispersione.

4. Conclusioni

Dalla triangolazione dei dati qualitativi e quantitativi, emerge un quadro complesso e multidimensionale del fenomeno della dispersione scolastica nell’Istituto Superiore Statale “Manlio Rossi Doria”. Lo studio conferma le ipotesi iniziali, ma ne arricchisce la comprensione, mettendo in luce la complessa interazione tra fattori di sistema e dinamiche individuali. L’analisi congiunta delle narrazioni di DS, docenti e studenti, insieme alle evidenze dell’osservazione diretta, ha permesso di consolidare alcune conclusioni chiave e di identificare cruciali aree di divergenza.

Una significativa convergenza è emersa sulla centralità della mancanza di motivazione e di interesse degli studenti, un aspetto già ampiamente studiato nella letteratura (Davis et al., 2018; Dweck, 2000; Wigfield & Guthrie, 1995). Tale disimpegno è percepito da tutte le fonti di dati come una diretta conseguenza delle metodologie didattiche tradizionali, spesso

considerate inefficaci per catturare l'attenzione degli studenti con fragilità. Analogamente, il valore delle attività pratiche e laboratoriali e l'importanza di un clima relazionale positivo tra docente e studente sono stati riconosciuti in modo trasversale, confermando le evidenze di studi precedenti (Batini & Bartolucci, 2016; Dell'Anna & Ianes, 2021).

Inoltre, tutte le narrazioni hanno sottolineato il ruolo determinante dei fattori esterni, in particolare quelli familiari e socio-economici, nel percorso scolastico degli studenti, confermando l'ipotesi che la povertà economica ed educativa rappresenti un fattore di rischio primario (Benvenuto & Sposetti, 2005; Bertagna, 2020; Laneve, 2021). La mancanza di supporto familiare e le difficoltà socio-economiche del territorio si manifestano direttamente nel livello di preparazione degli studenti e nella loro propensione all'abbandono.

L'analisi comparativa ha rivelato importanti divergenze che rendono più complessa la comprensione del fenomeno. Mentre i docenti tendono a focalizzarsi sull'eziologia della dispersione legata al livello culturale e familiare e alle carenze formative pregresse, gli studenti pongono l'accento sulle dinamiche interne alla scuola, come la carenza di stimoli didattici, una valutazione percepita come iniqua e l'assenza di empatia. Questa divergenza interpretativa sottolinea un'importante scollatura tra la percezione del personale scolastico e quella degli studenti.

Le richieste degli studenti per un docente che sia un punto di riferimento emotivo e un modello empatico si traducono nella percezione degli insegnanti come un bisogno di formazione specifica su strategie di motivazione, gestione delle classi difficili e relazione educativa. Questo divario evidenzia la necessità di promuovere un dialogo costante tra gli attori della comunità scolastica e di superare la tendenza a imputare le cause della dispersione unicamente a fattori esterni alla scuola.

Inoltre, il corpo docente ha espresso una maggiore consapevolezza sull'impatto della didattica a distanza e della pandemia (Bertagna, 2020; Laneve, 2021) e sulla necessità di cambiamenti strutturali che vadano oltre l'impegno individuale (Ferrantino, 2024; Montalbetti & Orizio, 2024). L'osservazione diretta ha fornito una prova tangibile delle criticità discusse, mostrando un clima d'aula rumoroso e problematico, con una gestione dell'ordine solo parziale e un feedback positivo spesso assente. Queste dinamiche relazionali disfunzionali confermano che l'ambiente scolastico stesso può diventare un fattore di rischio, amplificando il senso di inadeguatezza e alienazione negli studenti più vulnerabili.

Lo studio ha dimostrato che la dispersione scolastica è un fenomeno sistemico che non può essere risolto dal solo impegno individuale degli insegnanti. Le evidenze raccolte suggeriscono la necessità di un approccio integrato che agisca su più livelli:

- formazione del personale, investire in una formazione mirata e pratica per i docenti sulle competenze socio-emotive e sulle metodologie didattiche alternative;
- sinergia di rete, potenziare la collaborazione tra scuola, famiglie e servizi sociali del territorio;
- revisione didattica e organizzativa, adottare percorsi flessibili, valorizzare la didattica laboratoriale e promuovere un approccio valutativo più trasparente ed equo.

Queste conclusioni, sebbene derivanti da uno studio di caso e non generalizzabili, offrono indicazioni concrete e operative per la progettazione di interventi mirati a promuovere il benessere e il successo scolastico in contesti ad alto rischio di dispersione.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen, I. (1993). Attitude theory and the attitude-behavior relation. In D. Krebs & P. Schmidt (Eds.), *New directions in attitude measurement* (pp. 41–57). Walter de Gruyter.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Batini, F. (2014). *Dropout*. Fuorionda.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *Ricercazione*, 15(1), 19–31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Pensa Multimedia.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2017). Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project. *Mind Brain Education*, 11(4), 201–212. <https://doi.org/10.1111/mbe.12157>
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2015). Failure and dropouts. An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy. *Italian Journal of Educational Research*, 21, 31–50.
- Belfield, C. (2008). *The cost of early school-leaving and school failure*. The World Bank.
- Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci editore.
- Benvenuto, G., & Sposetti, P. (2005). *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*. Anicia.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Edizioni Studium.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Erickson.
- Cornoldi, C., & Carretti, B. (2016). *Prove MT-3 clinica: La valutazione delle abilità di lettura e comprensione per la scuola primaria e secondaria di I grado*. Giunti Edu.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121–187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02702711.2017.1400482>
- Del Gobbo, G. (2021). Professioni educative in evoluzione per lo sviluppo locale. In G. Del Gobbo & P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 97–136). Editpress.
- Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2021). Prevenire la disaffezione scolastica, l'insuccesso e l'abbandono. I progetti FSE “Last Round” ed “Energy Start”. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21(2), 93–105. <http://dx.doi.org/10.36253/form-11318>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Ferrantino, C. (2024). *Un sistema formativo di qualità, equo e inclusivo*. Pensa MultiMedia.
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (2004). *Didattica e successo formativo: Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Franco Angeli.

- Gragnaniello, D. (2024). La dispersione scolastica: una ricerca empirica per la prevenzione. In A. La Marca, G. Moretti, & I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 270–295). PensaMultiMedia.
- Gragnaniello, D., Tammamo, R., & Tiso, M. (2025). An Investigation About the Risk Factors of School Dropout in Campania. In *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and and/or Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (pp. 253–261). Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Iannotta, I. S. (2023). *Competenze digitali e tecnologie didattiche. Percorsi per i futuri docenti di Formazione Primaria*. Pensa MultiMedia.
- Invalsi. (2021). *Risultati delle PROVE INV/ALSI 2021*. Retrieved from <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>
- Laneve, G. (2021). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. EUM.
- Matucci, G. (2018). “Il diritto/dovere all’inclusione scolastica”. *Rivista del Gruppo di Pisa*, 1.
- Matucci, G. (2019). Dall’inclusione all’universalizzazione. Itinerari di sviluppo della Scuola nella Costituzione. In AA.VV., *Diritto all’istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica* (pp. 33–61). FrancoAngeli.
- Montalbetti, K. (2024). Experiencing assessment in the classroom: A study in a lower secondary school in the province of Varese (Italy). *Formazione & Insegnamento*, 22(3), 92–100. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_11
- Montalbetti, K., & Orizio, E. (2024). Cambiare lenti: la valutazione vista con gli occhi degli studenti. In *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie* (pp. 783–790). Pensa MultiMedia.
- Nevala, A. M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., & Manoudi, A. (2011). *Reducing early leaving from education and training in the EU*. European Parliament.
- ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite). (2015). *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (A/RES/70/1). Retrieved from <https://www.reteambiente.it/repository/normativa/27496.pdf>
- Pavone, M. (2012). Inserimento, Integrazione, Inclusione. In L. D’Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale* (pp. 145–158). Liguori Editore.
- Rivoltella, C., & Rossi, G. (2019). *Tecnologie per l’educazione*. Pearson.
- Rousseas, P., & Vretakou, V. (2006). *School dropout in secondary education (lower, upper, vocational)*. Hellenic Pedagogical Institute.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Trinchero, R., & Tordini, M. L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. FrancoAngeli.
- Van Schooten, E., & de Glopper, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30(3), 169–194. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00010-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00010-4)
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children’s motivations for reading: An initial study*. National Reading Research Center.

Verso una valutazione linguistica inclusiva in ambito universitario: prospettive, criticità e pratiche

Towards Inclusive Language Assessment in Higher Education: Perspectives, Challenges, and Practices

Angela Lombardo Pontillo ^{1*}, Patrizia Oliva ²

¹ Università degli Studi di Macerata; a.lombardopontillo@unimc.it

² Università degli Studi “Magna Graecia” di Catanzaro; poliva@unicz.it

* Correspondence: a.lombardopontillo@unimc.it;

Abstract: La valutazione linguistica in ambito universitario pone questioni centrali in relazione all’equità e all’inclusione. Per molti studenti, in particolare quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES) o in situazioni di vulnerabilità, le pratiche valutative tradizionali possono rappresentare una barriera all’espressione autentica delle proprie competenze. Il presente contributo propone una riflessione teorico argomentativa sulle sfide e le possibilità legate alla valutazione linguistica in chiave inclusiva, con riferimento al contesto universitario. A partire da fonti normative e da studi recenti, vengono messi in luce alcuni nodi critici e suggerite linee di sviluppo coerenti con un approccio pedagogico orientato alla valorizzazione delle differenze

Abstract: Language assessment in higher education raises key issues in relation to equity and inclusion. For many students, particularly those with Special Educational Needs (SEN) or in vulnerable situations, traditional evaluation methods may hinder the genuine expression of their skills. This paper offers a theory-driven reflection on the challenges and opportunities of inclusive language assessment in university settings. Drawing on policy documents and recent studies, it highlights critical issues and outlines possible directions in line with pedagogical approaches that value learner diversity.

Parole chiave: valutazione inclusiva; bisogni educativi speciali; didattica inclusiva; equità educativa; università.

Keywords: Inclusive assessment; special educational needs; inclusive pedagogy; educational equity; higher education.

1. Introduzione

La valutazione delle competenze linguistiche in ambito universitario rappresenta, oggi più che mai, una delle pratiche più complesse, culturalmente sensibili e pedagogicamente delicate dell’attività docente. Ciò non solo per la sua funzione certificativa o per il ruolo strategico che assume nei percorsi formativi, ma perché chiama in causa una pluralità di dimensioni – cognitive, affettive, identitarie, sociali – che si attivano in modo spesso disuguale nei soggetti in apprendimento. In particolare, nel caso dell’insegnamento delle lingue straniere o seconde, le modalità tradizionali di valutazione rischiano di rivelarsi profondamente inadeguate a leggere la complessità del processo linguistico, alimentando forme di esclusione implicite, talora invisibili, ma non per questo meno determinanti sul piano degli esiti formativi.

Nel contesto della valutazione scolastica e universitaria, il giudizio del docente può essere influenzato da una serie di bias cognitivi e impressioni soggettive che ne compromettono l'oggettività. Tali distorsioni valutative, come le definisce Benvenuto (2007, come citato in Guasconi, 2023), rappresentano un rischio significativo per l'equità del processo valutativo, poiché portano l'insegnante a formulare giudizi non basati esclusivamente sulle evidenze delle prestazioni, ma su fattori estranei e spesso inconsapevoli.

Tra le forme più comuni di distorsione rientra l'effetto alone, che si manifesta quando il docente tende a generalizzare alcune caratteristiche percepite dello studente – come la simpatia, la partecipazione in aula o il comportamento – attribuendo ad esse un valore che si riflette anche sulla valutazione delle sue competenze disciplinari. In altre parole, un'impressione positiva (o negativa) su un aspetto circoscritto può influenzare l'intero giudizio complessivo. L'effetto alone agisce dunque come una distorsione della coerenza, portando il valutatore a estendere un giudizio parziale a dimensioni non direttamente osservate.

Un'altra distorsione ricorrente è quella della stereotipia valutativa, che si traduce nella tendenza a confermare giudizi già espressi in passato, anche quando la nuova prestazione dello studente meriterebbe una rivalutazione autonoma. Quando uno studente viene etichettato implicitamente come “bravo” o “in difficoltà”, il docente può inconsciamente adattare la valutazione successiva a quell'immagine pregressa, compromettendo la possibilità di riconoscere progressi o regressi reali. Si tratta di una forma di inerzia valutativa, che ostacola la lettura dinamica dei percorsi di apprendimento e può cristallizzare percezioni che penalizzano in particolare studenti con vissuti scolastici complessi o discontinui (Cuzzi, 2024).

In questo caso, il docente, piuttosto che giudicare la prova nel suo valore attuale, si lascia condizionare da valutazioni precedenti, rafforzando una visione statica del rendimento.

A ciò si aggiunge il cosiddetto effetto Pigmalione, ovvero l'influenza delle aspettative dell'insegnante sui risultati effettivi degli studenti. Quando il docente si aspetta che uno studente renda bene (o male), tale aspettativa può inconsapevolmente tradursi in comportamenti, feedback e modalità relazionali che finiscono per confermare la previsione iniziale, contribuendo così a modellare la prestazione dello studente stesso.

Questo effetto è stato confermato da numerosi studi recenti. Una revisione narrativa condotta da Rubie-Davies e collaboratori (2025) ha evidenziato che le differenze tra docenti che nutrono aspettative elevate e quelli con aspettative più basse possono produrre effetti significativi sul rendimento e sulla motivazione degli studenti. Nel contesto specifico dell'insegnamento linguistico universitario, Demir (2025) ha mostrato come aspettative positive da parte del docente possano agire da potente leva motivazionale, migliorando in modo sensibile la performance degli studenti. Inoltre, una revisione sistematica condotta da Aydın e Ok (2022) ha rilevato che, in presenza di aspettative negative, gli insegnanti tendono a investire meno tempo, attenzione e qualità relazionale nell'interazione con gli studenti considerati “meno promettenti”, generando così un circolo vizioso che penalizza ulteriormente i loro apprendimenti.

Infine, l'effetto di distribuzione forzata, che emerge dalla convinzione, più o meno consapevole, che i risultati degli studenti debbano necessariamente distribuirsi secondo una curva normale. Questo porta alcuni docenti ad attribuire valutazioni non sulla base di criteri assoluti, ma in funzione di una gerarchia prestabilita. In tal modo, anche prestazioni adeguate possono risultare penalizzate se collocate in un gruppo ritenuto “troppo performante”, e viceversa. L'effetto di distribuzione forzata tradisce

un'idea competitiva e normativo-comparativa della valutazione, in contrasto con un approccio orientato all'inclusione e al riconoscimento dei progressi individuali.

Nel complesso, queste distorsioni mettono in discussione la neutralità e la validità del giudizio valutativo. Riconoscerle è il primo passo per contenerle: occorre pertanto promuovere pratiche valutative più trasparenti, supportate da criteri condivisi, rubriche descrittive e momenti di riflessione intersoggettiva, anche attraverso strumenti di autovalutazione e valutazione tra pari. In questa prospettiva, l'equità valutativa non si raggiunge eliminando ogni soggettività, ma rendendo visibili e negoziabili i criteri che guidano il giudizio.

La presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) nelle università italiane è progressivamente aumentata negli ultimi anni (o possibilmente l'attenzione verso questa popolazione studentesca è cresciuta), portando con sé nuovi e urgenti interrogativi. I BES comprendono non solo i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), ma anche condizioni neurodivergenti, fragilità psicologiche, difficoltà linguistiche legate a contesti migratori, o situazioni di svantaggio socioeconomico. Di fronte a tale eterogeneità, l'università è chiamata a superare ogni approccio medicalizzante o burocratico, per promuovere una cultura della personalizzazione e dell'equità, anche – e soprattutto – nelle pratiche valutative.

È proprio in sede valutativa che emergono, con maggiore forza, i nodi dell'equità e dell'accessibilità. Le prove linguistiche standard, spesso fondate su esercizi chiusi, cronometrici e unidirezionali, tendono a privilegiare alcuni stili cognitivi a discapito di altri. Uno studente con dislessia può eccellere nella comprensione orale e nella produzione orale spontanea, ma risultare penalizzato in un test scritto a tempo; un altro con disturbo da deficit dell'attenzione/iperattività (ADHD) può avere difficoltà a mantenere l'attenzione su un brano lungo, ma riuscire ad esprimersi con efficacia in un'interazione guidata. Tuttavia, tali competenze raramente trovano spazio nei format valutativi più diffusi, i quali rischiano di premiare la velocità e la precisione formale più che la competenza comunicativa.

Accanto a questi aspetti di ordine cognitivo, va considerata con attenzione la dimensione affettiva dell'apprendimento linguistico. Secondo Krashen (1982), il cosiddetto “filtro affettivo” agisce come una barriera psicologica che può ostacolare, anche in modo significativo, l'acquisizione di una lingua straniera. In presenza di ansia da prestazione, paura dell'errore o bassa autostima, lo studente può sviluppare forme di blocco comunicativo o evitare attivamente l'esposizione linguistica. Questi fattori, già rilevanti nella popolazione studentesca generale, tendono a intensificarsi negli studenti con BES, per i quali il momento valutativo rappresenta spesso un'esperienza di forte esposizione emotiva.

Ulteriori criticità emergono dai rischi connessi ai bias valutativi, spesso inconsapevoli. Uno dei più frequenti in ambito linguistico è il *Fundamental Attribution Error* (Errore Fondamentale di Attribuzione), secondo cui il docente tende ad attribuire le difficoltà dello studente a tratti stabili della personalità – come la “scarsa attitudine per le lingue” – piuttosto che a variabili situazionali come l'ansia, l'insicurezza, la provenienza culturale o il contesto scolastico di origine (Pfingsthorn & Weltgen, 2022). Questo meccanismo non solo distorce il giudizio, ma può rafforzare stereotipi, alimentare auto-percezioni negative e contribuire alla marginalizzazione degli studenti percepiti come “non performanti”.

Considerando queste evidenze, appare sempre più chiara la necessità di ripensare la valutazione linguistica in chiave inclusiva, trasformativa e

processuale. Come osservano Bocci, Cajola e Zucca (2020), la valutazione, per essere equa, deve riconoscere la molteplicità dei percorsi e non limitarsi alla misurazione del prodotto finale. La prospettiva dell'Universal Design for Learning (UDL) (Center for Applied Special Technologies [CAST], 2024), in questo senso, rappresenta una cornice teorica feconda per progettare ambienti valutativi accessibili, flessibili e differenziati. L'UDL non propone soluzioni individuali o adattamenti post hoc, ma una progettazione universale, orientata a garantire sin dall'inizio pari opportunità di accesso, espressione e coinvolgimento per tutti gli studenti.

Ciò comporta un cambiamento di paradigma: non più valutare “nonostante” le differenze, ma valutare “attraverso” di esse, riconoscendo in ogni soggetto un repertorio unico di risorse, strategie e potenzialità. La valutazione linguistica inclusiva non può quindi essere intesa come una deroga per alcuni, ma come un'occasione per rinnovare il senso stesso della pratica valutativa, facendone uno spazio dialogico, negoziato e generativo. Un simile approccio implica anche una trasformazione del ruolo docente: da valutatore distante a co-costruttore di percorsi valutativi, capace di ascolto, mediazione e accompagnamento.

Il presente contributo propone una riflessione teorico-argomentativa sul tema della valutazione linguistica inclusiva in ambito universitario. L'obiettivo è duplice: da un lato, evidenziare le criticità delle pratiche valutative tradizionali rispetto alle esigenze di studenti con profili neurodivergenti o situazioni di fragilità; dall'altro, delineare percorsi alternativi fondati su principi di equità, partecipazione e pluralità espressiva.

2. Inclusione e valutazione

La diffusione del concetto di BES, negli ultimi due decenni, ha ampliato il raggio d'azione delle politiche inclusive italiane, estendendosi progressivamente anche al livello universitario. In Italia, questo concetto viene formalmente introdotto per la prima volta dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (MIUR, 2012). Tale Direttiva ha segnato un passaggio cruciale verso una visione più ampia e sfumata dell'inclusione scolastica, aprendo la strada a una cultura educativa più attenta alle differenze individuali, anche in assenza di certificazioni cliniche.

In ambito accademico, questa trasformazione si riflette nella crescente attenzione istituzionale verso le esigenze di studenti che, pur privi di certificazioni formali, si trovano in condizioni di svantaggio cognitivo, linguistico, psicologico o socioeconomico. Il lavoro portato avanti dalla CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati alla Disabilità), in particolare, ha avuto un ruolo fondamentale nel consolidare un'idea di inclusione universitaria non più come eccezione o accomodamento individuale, ma come diritto strutturale allo studio e alla piena partecipazione. È in questa prospettiva che la valutazione assume una nuova centralità: non più semplice dispositivo tecnico per la misurazione di apprendimenti standard, ma atto pedagogico e politico, capace di riflettere scelte di valore e di influire significativamente sulla qualità e sull'equità dei percorsi formativi (Bocci et al., 2020). Nel caso degli studenti con disabilità, DSA, ADHD, disturbi del linguaggio, provenienza migratoria, svantaggio socioeconomico, il momento valutativo può rappresentare una fonte di stress amplificato e, spesso, di esclusione sistemica. In Italia, il percorso scolastico tende a determinarsi in età precoce, spesso già nella scuola secondaria di primo grado. Non è una questione di mancanza di potenziale, quanto piuttosto di diseguaglianze strutturali. Gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati o da territori periferici, ad esempio, iniziano il

loro cammino formativo con un peso diseguale, che difficilmente riescono a superare. La scuola, che dovrebbe rappresentare uno spazio di emancipazione, finisce così per rafforzare logiche previsionali anziché trasformative. In questo quadro, fenomeni come l'abbandono scolastico precoce o l'accesso diseguale all'università non sono eccezioni, ma esiti sistemici di un impianto ancora selettivo. Le difficoltà non derivano tanto da una carenza intrinseca di competenze, quanto dall'inadeguatezza di strumenti standardizzati, incapaci di restituire fedelmente la varietà delle forme di espressione e apprendimento. Gli studenti con dislessia, ad esempio, possono possedere una solida competenza linguistica sul piano comunicativo, ma risultare penalizzati da prove scritte cronometriche che non considerano le peculiarità del loro stile cognitivo. La valutazione, in questi casi, non misura l'apprendimento, bensì le barriere incontrate lungo il percorso.

Le più recenti riflessioni pedagogiche, che propongono un modello di valutazione dialogica e formativa, centrato sulla relazione educativa e sulla co-costruzione del significato tra docente e studente si muovono in questa direzione (Montanari, 2023). Una valutazione inclusiva non si limita a correggere l'asimmetria dell'aula universitaria, ma aspira a trasformarla, riconoscendo l'autoefficacia dello studente, favorendo processi metacognitivi e incoraggiando forme di partecipazione attiva. È questa una visione che si innesta su una più ampia idea di giustizia educativa, come equità nelle opportunità di apprendere, di esprimersi, di essere riconosciuti.

Sul piano normativo, un punto di svolta è rappresentato dal Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, che introduce una definizione aggiornata della condizione di disabilità e pone le basi per una valutazione multidimensionale, partecipata e orientata al progetto di vita individuale. Il decreto afferma il diritto a misure di accomodamento ragionevole, anche in ambito universitario, richiedendo che la valutazione sia coerente con le caratteristiche funzionali della persona e finalizzata alla piena partecipazione. Non si tratta, dunque, di introdurre deroghe ad hoc, ma di strutturare ambienti valutativi più flessibili, meno ansiogeni e più rappresentativi delle reali competenze. Tali ambienti devono essere progettati con attenzione agli aspetti emotivi della prova, al feedback come strumento di crescita, all'autovalutazione come pratica riflessiva. Come evidenziato da Coggi ed Emanuel (2021), una didattica universitaria realmente inclusiva richiede un cambiamento di prospettiva che coinvolga l'intero assetto della formazione accademica, a partire dalla consapevolezza delle caratteristiche cognitive e affettive degli studenti, fino all'adozione di strumenti compensativi e strategie personalizzate di supporto. Tale approccio si fonda sull'idea che l'università non dovrebbe limitarsi a offrire pari opportunità formali. Dovrebbe piuttosto promuovere contesti in cui siano valorizzate l'autoregolazione, l'efficacia percepita e l'autonomia. Le autrici, inoltre, sottolineano l'importanza di un ambiente formativo inclusivo: "Occorre innanzitutto promuovere atteggiamenti aperti ai diritti di tutti, specie di quanti presentano maggiori fragilità, favorire forme espressive non discriminanti, garantire a tutti gli studenti pari opportunità di accesso all'università e alle risorse culturali offerte, condizioni di crescita e successo, in vista di un futuro professionale, a prescindere da differenze di genere, età, nazionalità, condizioni economiche, disabilità, razza e origine etnica, convinzioni personali e religiose, orientamento sessuale, e altre condizioni differenziali (per esempio la condizione lavorativa oltre a quella di studio)" (Coggi & Emanuel, 2021, p. 69).

In questa prospettiva, la valutazione linguistica si configura come uno dei nodi più delicati e insieme strategici dell'intero processo formativo, dal

momento che mette in gioco in modo diretto la dimensione identitaria, relazionale e performativa dell'apprendere. Lungi dall'essere un tecnicismo accessorio, la valutazione costituisce un momento altamente significativo anche dal punto di vista emotivo e motivazionale: è attraverso la prova linguistica che lo studente si espone, si racconta e si misura con la propria capacità di comunicare. Per questo, la valutazione può agire da leva trasformativa oppure diventare fonte di esclusione, soprattutto per chi proviene da contesti marginalizzati o ha vissuto l'apprendimento linguistico come esperienza di vulnerabilità. È proprio nella valutazione che si gioca, spesso, la percezione di appartenenza allo spazio accademico: sentirsi visti, ascoltati, compresi nei propri sforzi e nelle proprie difficoltà.

All'interno dell'università, questo assume un significato ancora più profondo. Come ricordano Bocci, Cajola e Zucca (2020), valutare non è mai un gesto neutro: è un'azione carica di responsabilità epistemologiche ed etiche, che riflette e plasma la cultura educativa in cui si inserisce. La valutazione delle competenze linguistiche – già di per sé complessa e multidimensionale – richiede dunque una particolare attenzione progettuale e relazionale. Non si tratta solo di accogliere la differenza tra stili cognitivi, vissuti linguistici e biografie educative, ma di farne principio ispiratore della didattica. Promuovere una valutazione inclusiva in ambito universitario significa, in definitiva, scegliere un'idea di università come spazio di possibilità e non di selezione, come luogo in cui ogni studente, al di là delle sue caratteristiche cognitive o del suo retroterra, possa trovare condizioni autentiche per esprimere e sviluppare il proprio potenziale.

3. Strategie per una valutazione inclusiva delle lingue straniere: evidenze, strumenti e applicazioni disciplinari

La valutazione inclusiva in ambito universitario presenta sfide peculiari quando si applica all'insegnamento delle lingue straniere. In questo ambito, la prestazione linguistica non riflette soltanto l'acquisizione di competenze, ma implica una forte esposizione del sé: comunicare in una lingua diversa significa mettersi in gioco a livello affettivo, identitario e relazionale. È proprio in questo spazio delicato che le disuguaglianze possono acuirsi, soprattutto se la valutazione non tiene conto delle differenze cognitive, emotive e stilistiche degli studenti. Per gli studenti con BES, ad esempio, la prova linguistica può trasformarsi in un'esperienza fortemente penalizzante se non progettata con criteri di accessibilità, flessibilità e riconoscimento delle differenze. La sola correttezza grammaticale o la rapidità esecutiva non bastano a restituire la ricchezza dei percorsi comunicativi né a garantire pari opportunità valutative.

Numerosi studi confermano che gli studenti con DSA, ADHD o difficoltà emotive e linguistiche mostrano modalità di processing cognitivo differenti, spesso penalizzate da prove unidirezionali, cronometriche o rigidamente formali (Casali et al., 2023; Ambrosetti et al., 2022; Sumner et al., 2020; Tops et al., 2020). In questo contesto, un ostacolo importante è rappresentato dai bias inconsapevoli che attraversano il giudizio docimologico. Nella prospettiva inclusiva, diventa essenziale adottare pratiche valutative che non si basino su percezioni soggettive ma su criteri trasparenti, feedback formativi e opportunità diversificate di espressione.

Uno dei contributi più recenti e rilevanti al dibattito sull'inclusività della valutazione universitaria è rappresentato dallo studio di Nieminen et al. (2024). Quest'ultimo esplora il significato di *"assessment"* all'interno di una cultura accademica che aspira a essere realmente inclusiva. Attraverso un'indagine qualitativa condotta in diversi contesti universitari europei, gli

autori evidenziano come le pratiche valutative tradizionali – basate su standard di performance rigidi e su un’interpretazione normativa del “merito” – finiscano per escludere sistematicamente alcuni profili studenteschi, in particolare quelli con disabilità, neurodivergenze o retroterra socio-educativi marginalizzati. La ricerca mostra che tali pratiche non solo creano barriere all’apprendimento, ma minano il senso di appartenenza e autodeterminazione degli studenti, che spesso si percepiscono inadeguati rispetto alle aspettative implicite del sistema accademico. Una delle evidenze più forti emerse dallo studio riguarda il potenziale trasformativo delle pratiche di valutazione “co-creative” e flessibili. Gli autori sottolineano come un *assessment* veramente inclusivo debba fondarsi sulla costruzione di relazioni di fiducia tra docenti e studenti e su una negoziazione condivisa dei criteri, delle modalità e degli scopi della valutazione. In questa prospettiva, strumenti come le rubriche co-progettate, i portfolio riflessivi, il feedback dialogico e le forme alternative di espressione – comprese modalità scritte, orali, visive o multimediali – non rappresentano semplici espedienti metodologici, ma veri e propri dispositivi pedagogici di democratizzazione del sapere. La co-progettazione delle rubriche, ad esempio, consente di esplicitare i criteri di valutazione e di negoziarli insieme agli studenti, aumentando la trasparenza e restituendo loro un ruolo attivo nel processo valutativo. Il portfolio riflessivo, invece, permette di documentare nel tempo i progressi, le strategie adottate e le difficoltà incontrate, valorizzando l’apprendimento come processo e non solo come esito.

Il feedback dialogico, concepito non come correzione ma come occasione di confronto e rielaborazione, svolge una funzione formativa cruciale: incoraggia l’autovalutazione, promuove la consapevolezza metacognitiva e costruisce un rapporto di fiducia tra docente e studente. Le forme espressive multimodali, infine, offrono agli studenti con differenti stili cognitivi, livelli di padronanza linguistica o esperienze pregresse eterogenee la possibilità di mostrare le proprie competenze in modalità più affini al proprio profilo, riducendo così il rischio di esclusione implicita.

Le conclusioni dello studio di Nieminen et al. (2024) sottolineano con forza che l’inclusione non può basarsi su aggiustamenti a posteriori o su misure individuali di tipo “compensativo”. Al contrario, deve costituire il principio fondante della cultura valutativa e della progettazione educativa. La valutazione, in tal senso, non è un atto neutro né oggettivo, ma una pratica sociale situata che riflette precisi modelli culturali, epistemologici e politici. Può pertanto rafforzare le disuguaglianze esistenti o diventare leva di cambiamento e riconoscimento reciproco.

Sebbene la ricerca sia stata condotta in contesti accademici europei, le sue implicazioni sono particolarmente rilevanti anche per il sistema universitario italiano, dove il dibattito sull’equità valutativa è ancora in fase di sviluppo. Le pratiche valutative co-creative, l’uso di rubriche condivise e di strumenti multimodali trovano riscontro in alcune sperimentazioni didattiche condotte in atenei italiani, ma faticano a diventare cultura diffusa. Integrare tali approcci nel quadro normativo e metodologico nazionale rappresenterebbe un passo decisivo per tradurre i principi dell’inclusione in scelte valutative concrete, sistemiche e accessibili.

Solo ripensando la valutazione come processo relazionale e partecipato, in cui l’errore è accolto come occasione di apprendimento e la diversità come risorsa epistemica, l’università può ambire a essere uno spazio realmente democratico e generativo. Un luogo in cui il giudizio non seleziona, ma accompagna; in cui ogni studente, a partire dal proprio posizionamento, possa sentirsi legittimato a partecipare pienamente al processo formativo.

Nel progettare pratiche valutative realmente inclusive per la didattica delle lingue, è essenziale fare riferimento alla nozione di competenza comunicativa così come delineata da Canale e Swain (1980), secondo cui la padronanza linguistica non può essere ridotta alla sola correttezza grammaticale, ma deve comprendere componenti sociolinguistiche, strategiche e discorsive. In questa prospettiva, la valutazione dovrebbe tener conto non solo della forma, ma anche della pragmatica comunicativa, dell'efficacia espressiva e della capacità dello studente di adattare il proprio linguaggio al contesto, negoziare significati e riparare eventuali malintesi.

Per gli studenti con profili neurodivergenti o con disturbi del linguaggio, ciò significa riconoscere e legittimare strategie compensative spesso invisibili nelle prove standardizzate, ma fondamentali per mantenere l'intelligibilità e l'efficacia del messaggio. È dunque necessario distinguere tra errori formali – che possono non compromettere la comprensione – e veri e propri breakdown comunicativi, in cui viene meno la coerenza interazionale o la funzione pragmatica dell'enunciato. Una valutazione inclusiva, in tal senso, è quella che non penalizza la deviazione dalla norma, ma valuta la capacità dello studente di costruire senso e mantenere l'interazione in modo comprensibile ed efficace.

Un altro nodo cruciale riguarda il formato delle prove. L'inclusione linguistica non può realizzarsi attraverso un unico canale di valutazione. La possibilità di scegliere tra modalità diverse (compiti scritti, produzioni orali, video, portfolio digitali, dialoghi simulati) consente agli studenti di esprimere le proprie competenze attraverso strategie più affini al proprio profilo cognitivo. Inoltre, anche il feedback assume un ruolo trasformativo. Non può più limitarsi a un giudizio sintetico o a una correzione codificata, ma deve diventare narrazione formativa: un'occasione per riflettere sull'errore, per valorizzare le strategie efficaci, per orientare il miglioramento. Naturalmente, la realizzazione di ambienti valutativi equi richiede anche misure di accomodamento strutturale. Il tempo aggiuntivo, l'utilizzo di tecnologie assistive, la possibilità di sostituire prove scritte con prove orali o il ricorso a glossari personalizzati devono essere garantiti in modo sistemico, evitando approcci frammentari o eccessivamente burocratici. In tal senso, è interessante lo studio pilota di Mengoni et al. (2022), che ha sperimentato l'uso di tecnologie di riconoscimento delle emozioni facciali (FER) durante le prove linguistiche per monitorare le reazioni emotive degli studenti. I risultati indicano che il feedback adattivo basato sulle espressioni emotive può contribuire a ridurre lo stress e a rendere la valutazione più empatica e responsiva. Una progettazione valutativa sensibile agli aspetti emotivi – spesso acuiti in ambito linguistico – permette di ridurre le barriere invisibili all'espressione autentica delle competenze.

In definitiva, valutare non è soltanto misurare prestazioni, ma costruire spazi di riconoscimento, fiducia e ascolto. Nella didattica linguistica, dove ogni errore può essere vissuto come una vulnerabilità, trasformare la valutazione in una pratica inclusiva significa permettere a tutte le voci di emergere — anche a quelle che, in un contesto standardizzato, resterebbero inascoltate.

4. Progettare valutazione linguistica inclusiva: strategie operative per l'equità in ambito Universitario

Riconoscere la valutazione come uno snodo critico e trasformativo dell'esperienza universitaria implica un ripensamento profondo. Valutare le competenze in una lingua straniera o seconda non significa soltanto misurare conoscenze formali, ma entrare in una sfera complessa e sensibile che coinvolge il sé comunicativo, le emozioni, la memoria, l'identità e il vissuto

culturale dello studente. È in questa esposizione che la valutazione linguistica si configura come uno dei terreni più delicati dell'inclusione accademica.

Evidenze emerse da studi recenti (Nieminen et al., 2024; Coggi & Emanuel, 2021), mostrano che la valutazione non può basarsi su logiche adattive individuali o concessioni marginali. Serve una revisione strutturale della cultura valutativa, che riconosca la diversità dei percorsi di apprendimento linguistico e rifiuti ogni forma di omologazione. Il principio guida, in linea con il framework dell'UDL (CAST, 2024), è quello della progettazione universale: non adattare la valutazione allo studente, ma costruirla fin dall'origine perché sia accessibile a tutti.

Un nodo cruciale nella progettazione inclusiva è rappresentato dalla pluralità dei formati valutativi. Limitarsi a test scritti standardizzati rischia di oscurare la complessità comunicativa e strategica della competenza linguistica. Al contrario, offrire agli studenti la possibilità di scegliere tra prove orali, dialoghi simulati, brevi video in lingua, glossari personalizzati o portfolio digitali consente di valorizzare approcci differenti alla lingua. Ad esempio, uno studente con dislessia può dimostrare la propria competenza lessicale attraverso un glossario multilingue illustrato, mentre uno studente con ansia da prestazione può preferire una registrazione audio preparata, piuttosto che un'interrogazione dal vivo. Tali formati permettono di far emergere stili cognitivi e strategie comunicative differenti, spesso penalizzate dalle prove tradizionali, come confermano anche le ricerche su studenti con DSA o ADHD (Ambrosetti et al., 2022).

Parallelamente, la ridefinizione dei criteri valutativi risulta essenziale. Le rubriche ispirate al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER, Consiglio d'Europa, 2020) vanno declinate con attenzione al contesto e alle caratteristiche degli studenti. Quando tali strumenti sono costruiti insieme agli studenti, attraverso momenti di esplicitazione e negoziazione, essi non solo chiariscono gli obiettivi, ma restituiscono allo studente agency e consapevolezza.

In ambito linguistico, il feedback non dovrebbe ridursi a una correzione tecnica, ma diventare una forma di accompagnamento. Sostenere lo studente nel comprendere le strategie efficaci, valorizzare i progressi, e riflettere sugli errori come tappe evolutive del percorso comunicativo: questa è la chiave per un feedback realmente inclusivo. Soprattutto per chi ha interiorizzato l'errore come fallimento, il feedback può riaprire possibilità, anziché chiuderle. Evitare giudizi affrettati – come quelli influenzati dall'Errore Fondamentale di Attribuzione (Pfungsthor & Weltgen, 2022) – è una condizione necessaria per garantire ambienti valutativi giusti.

Infine, è fondamentale che le misure di accomodamento strutturale in ambito linguistico non siano vissute come eccezioni, ma riconosciute come condizioni di equità.

5. Conclusioni

Riflettere sulla valutazione in ottica inclusiva, in particolare nel campo linguistico, significa andare oltre l'idea che l'equità si esaurisca nell'accesso formale o nell'eliminazione di barriere isolate. L'inclusione autentica richiede una trasformazione dell'accessibilità che attraversi l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione come dimensioni intrecciate e inseparabili.

Dal punto di vista didattico, ciò implica progettare ambienti che non si adattino a posteriori agli studenti con bisogni specifici, ma che siano concepiti sin dall'inizio per accogliere molteplici modi di conoscere, comunicare e partecipare. L'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL) va oltre la sfera tecnica: è una proposta culturale, che invita a

ripensare le finalità dell'università come luogo generativo di possibilità e giustizia educativa.

Dal punto di vista dello studente, rendere l'apprendimento realmente accessibile significa riconoscere le traiettorie soggettive, valorizzare la diversità dei percorsi cognitivi ed emotivi, e sostenere il senso di autoefficacia e di agency. Ciò richiede contesti che favoriscano sicurezza psicologica, partecipazione attiva e fiducia; soprattutto per chi ha vissuto la scuola come un luogo di esclusione.

La valutazione linguistica, in questo quadro, è particolarmente delicata: coinvolge non solo la competenza comunicativa, ma anche l'identità, l'espressività e il vissuto culturale dello studente. Ripensarla in chiave inclusiva non significa soltanto diversificare i formati o ridurre l'ansia da prestazione, ma restituire dignità a tutte le modalità attraverso cui una persona può costruire e condividere significato e quindi comunicare.

In definitiva, rendere l'università accessibile non vuol dire semplicemente aprire le porte, ma trasformare l'intero impianto educativo, affinché nessuno debba chiedere il permesso di imparare nel proprio modo. Questa è la sfida più profonda dell'inclusione: non adattarsi alla differenza, ma farne il punto di partenza di ogni progetto educativo.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosetti, A., Benini, S., & Fenaroli, S. (2022). Aspettative educative future delle allieve e degli allievi categorizzate/i con e senza bisogni educativi speciali: Un'analisi comparativa includendo variabili individuali e contestuali. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 44(2), 195–208. <https://doi.org/10.25656/01:25398>
- Aydın, Ö., & Ok, A. (2022). A systematic review on teacher's expectations and classroom behaviors. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 247-274. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.011>
- Bocci, F., Cajola, L. C., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126–146. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-09>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., Maria Re, A., Sini, B., Passolunghi, M. C., Valenti, A., Montesano, L., Pellegrino, G., & Carretti, B. (2023). Academic Achievement and Satisfaction Among University Students With Specific Learning Disabilities: The Roles of Soft Skills and Study-Related Factors. *Journal of Learning Disabilities*, 57(1), 16-29. <https://doi.org/10.1177/00222194221150786>
- CAST — Center for Applied Special Technology (2024), *UDL Guidelines 3.0*, <https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/>
- CNUDD — Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (2024), *Linee Guida 2024*, <https://www.crui.it/documenti/54/New-category/1454/20242509-Linee-Guida-testo-approvato.pdf>
- Madigan, R. M., Johnson, S. L., & Linton, P. E. (1995). The language of psychology: APA style as epistemology. *American Psychologist*, 50(6), 428–436. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.50.6.428>

Coggi, C., & Emanuel, F. (2021). La valutazione inclusiva degli studenti universitari. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 67-83.

<https://doi.org/10.14605/ISS2042104>

Cuzzi, A. M. (2024). Insegnare attraverso gli errori: la valutazione formativa per favorire l'apprendimento e il benessere degli studenti. *IUL Research*, 5(9), 194–203. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i9.554>

Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato* (24G00079) (GU Serie Generale n. 111 del 14/05/2024).

Demir, C. (2025). The Power of Expectation on Student Achievement: Pygmalion Effect. *Base for Electronic Educational Sciences*, 6(1), 1-22.

<http://www.bedujournal.com/>

Guasconi, E. (2023) *Pratiche di formative assessment per promuovere abilità di comprensione dei testi. Una sperimentazione in una scuola secondaria di primo grado*, [Dissertation thesis], Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche, 35 Ciclo.

<https://doi.org/10.48676/unibo/amsdottorato/10896>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

LinguaDue, I. (2020). QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE: APPRENDIMENTO, INSEGNAMENTO, VALUTAZIONE. VOLUME COMPLEMENTARE: Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe. *Italiano LinguaDue*, 12(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>

Mengoni, M., Ceccacci, S., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Capellini, S. A., & Giaconi, C. (2022). Evaluation strategies at university for students with dyslexia: A pilot study supported by face emotion recognition. In *2021 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI)* (pp. 855–860). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CSCI54926.2021.00201>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Montanari, M. (2023). La valutazione inclusiva degli apprendimenti per e con gli studenti e le studentesse all'Università. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, (2023/1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2023oa15306>

Nieminen, J. H., Moríña, A., & Biagiotti, G. (2024). Assessment as a matter of inclusion: A meta-ethnographic review of the assessment experiences of students with disabilities in higher education. *Educational Research Review*, 42, 100582. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100582>

Pfingsthorn, J., & Weltgen, J. (2022). Inclusive and fair assessment in foreign language education: The role of fundamental attribution error in the evaluation of students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100160. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100160>

Rubie-Davies, C. M., & Hattie, J. A. (2025). The powerful impact of teacher expectations: A narrative review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55(2), 343-371. <https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>

Sumner, E., Crane, L., & Hill, E. L. (2021). Examining academic confidence and study support needs for university students with dyslexia and/or developmental coordination disorder. *Dyslexia*, 27(1), 94-109. <https://doi.org/10.1002/dys.1670>

Tops, W., Glatz, T., Premchand, A., Callens, M., & Brysbaert, M. (2020). Study strategies of first year undergraduates with and without dyslexia and the effect of gender. *EUROPEAN JOURNAL OF SPECIAL NEEDS EDUCATION*, 35(3), 398-413. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1703580>

Uno strumento strategico nelle attività di tirocinio per la formazione del docente inclusivo all'università degli studi di Palermo²³

A strategic tool in internship activities for the training of inclusive teachers at the university of Palermo

Leonarda Longo ¹, Dorotea Rita Di Carlo ²

¹ Università degli Studi di Palermo; mail leonarda.longo@unipa.it

² Università degli Studi di Palermo; mail dorotearita.dicarlo@unipa.it

* Correspondence: leonarda.longo@unipa.it

Abstract: Le normative nazionali ed internazionali sull'inclusione hanno posto particolare enfasi sull'importanza di attuare politiche educative volte a migliorare la qualità della formazione dei futuri insegnanti di sostegno. In questo processo i percorsi di formazione dei docenti ricoprono un ruolo centrale, il cui principale obiettivo è sviluppare nel futuro insegnante di sostegno l'abilità di collegare i saperi da insegnare con le metodologie didattiche specifiche per insegnare, offrendo di fatto un'immersione nella complessità delle pratiche professionali. Il tirocinio, in tal senso, si colloca a cavallo tra esperienza professionalizzante e pratica lavorativa e rappresenta il banco di prova per i futuri insegnanti di sostegno. Lo scopo del contributo è presentare e descrivere uno strumento strategico, proposto e implementato durante le attività di tirocinio indiretto, previste nell'ambito del IX ciclo del Corso di Specializzazione per il sostegno, il cui obiettivo è stato quello di promuovere competenze progettuali nei futuri insegnanti di sostegno. Dai primi risultati è emerso un quadro positivo rispetto alla formazione inclusiva dei futuri insegnanti di sostegno, indispensabile per promuovere una comunità educante in grado di valorizzare le differenze di tutti e di ciascuno.

Abstract: National and international regulations on inclusion have placed particular emphasis on the importance of implementing educational policies aimed at improving the quality of training for future support teachers. In this process, teacher training programs play a central role, with the main goal of developing in future support teachers the ability to connect subject knowledge with specific teaching methodologies, thus offering an immersion into the complexity of professional practices. In this regard, the internship stands at the intersection between professional experience and practical work, representing a testing ground for future support teachers.

The aim of this contribution is to present and describe a strategic tool, proposed and implemented during the indirect internship activities provided within the 9th cycle of the Specialization Course for Support Teaching. The objective of this tool was to promote planning and design skills in future

²³ Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In modo particolare, i paragrafi 1 e 2 stati redatti da D. R. Di Carlo; il paragrafo 3 è stato redatto da L. Longo; i sottoparagrafi 4.1 e 4.2 sono stati redatti da D. R. Di Carlo; il sottoparagrafo 4.3 (comprensivi del 4.3.1, 4.3.2 e 4.3.3) è stato redatto da L. Longo e D. R. Di Carlo; il sottoparagrafo 4.4 e il paragrafo 5, sono stati redatti da L. Longo.

support teachers. Initial results revealed a positive outlook regarding the inclusive training of future support teachers—an essential element in fostering an educational community capable of valuing the differences of all and each individual.

Parole chiave: tirocinio; docente inclusivo; progetto formativo

Keywords: internship; inclusive teacher; educational project

1. Il docente inclusivo

Le normative nazionali ed internazionali sull'inclusione hanno posto particolare enfasi sull'importanza di attuare politiche educative volte a migliorare la qualità della formazione dei futuri insegnanti di sostegno.

L'OECD (2012), la Commissione Europea nella Strategia Europa 2020 e l'Agenda 2030, a tal proposito, hanno rimarcato la necessità di sviluppare nei futuri insegnanti di sostegno adeguate competenze inclusive per «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva in grado di offrire opportunità di apprendimento per tutti [...] e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per una scuola di tutti e di ciascuno». La formazione dei docenti, per avere delle ricadute positive sulla scuola, deve mirare a sviluppare negli insegnanti competenze spendibili nel contesto classe, e che possano tradursi in processi di apprendimento significativo per tutti (Mulè & De Luca, 2021; Gulisano, 2025).

L'European Agency for Development in Special Needs Education (2014) ha definito il Profilo dei docenti inclusivi, identificando i principali valori che devono ispirare la formazione dei futuri insegnanti di sostegno e si riferiscono ai principi della valorizzazione delle diversità degli alunni; della promozione dell'apprendimento di tutti e l'uso di approcci didattici efficaci; della collaborazione con le persone coinvolte nel processo di inclusione, tra cui i genitori, le famiglie e gli altri docenti; dell'assunzione di una postura di apertura al continuo sviluppo e aggiornamento professionale, riflettendo costantemente sul proprio operato (Capperucci & Franceschini, 2020).

La professionalità del docente di sostegno, in altre parole, rimanda alla capacità di risolvere efficacemente situazioni problematiche con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza metodologica orchestrando abilità di problem solving con competenze fondamentali derivanti dalla formazione iniziale dei docenti, imparando dalla propria esperienza professionale in maniera intelligente, trovando concrete soluzioni alle difficoltà incontrate in classe (Gaspari, 2017). In questo processo i percorsi di formazione iniziale dei docenti ricoprono un ruolo centrale, il cui principale obiettivo è sviluppare nel futuro insegnante di sostegno l'abilità di collegare i saperi da insegnare con le metodologie didattiche specifiche per insegnare, offrendo di fatto un'immersione nella complessità delle pratiche professionali (Strollo & Capobianco, 2017).

In questo senso, potenziare l'efficacia della formazione dei futuri insegnanti di sostegno enfatizzando le competenze professionali che devono possedere e ricercando strategie formative per svilupparle e rafforzarle è la chiave di volta per il progresso di una scuola inclusiva (Mulè, 2010; Obeidat, 2010).

Da ciò, pertanto, ne consegue la necessità di una continua attenzione alla formazione iniziale ed in servizio della professionalità docente, che deve

essere intesa non come un dovere, ma come un diritto di crescita personale e professionale dell'insegnante di sostegno (Gulisano, 2023).

Negli ultimi decenni, la letteratura sia nazionale che internazionale ha dedicato una crescente attenzione al profilo professionale dell'insegnante di sostegno, con particolare focus sulle competenze necessarie che deve possedere per poter rispondere adeguatamente ai bisogni educativi e formativi degli alunni con disabilità.

Alcune ricerche internazionali, a questo proposito, hanno riflettuto sulle peculiarità che contraddistinguono il profilo dell'insegnante di sostegno; in particolare, alcuni studi enfatizzano la necessità per gli insegnanti di sostegno di possedere competenze progettuali e metodologiche specifiche per l'insegnamento della matematica (Al-Asabi & Bastabil, 2024) e della comprensione della lettura (Mbejr & Gharib, 2023). Altri studi, invece, si sono concentrati sulle competenze valutative degli insegnanti di sostegno, chiamati a valutare gli alunni con disabilità (Ben Moussa & Ben Zaamouch, 2017).

A livello internazionale, è altresì emerso un filone di studi che rimarca la necessità, per l'insegnante di sostegno, di possedere anche competenze digitali, indispensabili per affrontare e rispondere con efficacia e consapevolezza alle sfide educative del XXI secolo (Al-Maghribia & Mustafa, 2020; Al-Jabr & Al-Ahmad, 2023).

A livello nazionale, la letteratura sul tema evidenzia come l'insegnante di sostegno debba essere in grado di organizzare contesti educativi e attivare pratiche didattiche inclusive che, attraverso strategie e metodologie specifiche, valorizzino le differenze, rompano gli schemi tradizionali, promuovano situazioni di apprendimento eque e accessibili e favoriscano la partecipazione attiva di tutti gli alunni (Canevaro & Ianes, 2019; Guerini, 2020).

In questa prospettiva, l'insegnante di sostegno è chiamato a possedere un ampio e articolato ventaglio di competenze professionali (Zanniello, 2023). Una prima definizione di tali competenze è stata proposta dall'allegato A del D.M. del 30 settembre 2011, che ha individuato i saperi e le abilità che l'insegnante di sostegno deve possedere al termine del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno. Tuttavia, negli anni successivi, numerosi studi hanno approfondito questa tematica, offrendo nuove chiavi di lettura e aggiornando il profilo professionale richiesto.

In particolare, la revisione sistematica condotta da De Angelis (2021) ha evidenziato un nucleo centrale di competenze che l'insegnante di sostegno deve sviluppare: solide conoscenze professionali, capacità di valorizzare e includere la diversità, utilizzo di strategie didattiche inclusive ed efficaci e collaborazione attiva con colleghi e altri attori del processo educativo.

Questo quadro è stato ulteriormente arricchito dalla recente revisione sistematica realizzata da Longo e Di Carlo (2024), che ha messo in luce la necessità di promuovere un profilo professionale sempre più complesso e multidimensionale. Tra le competenze emerse come centrali in questo studio si annoverano: competenze tecnologico-digitali, riflessive, etiche, argomentative, relazionali, di gestione del gruppo classe e valutative.

Tali competenze si affinano attraverso un esercizio costante di presa di decisione e di assunzione di prospettive diverse, con l'obiettivo di progettare e realizzare un'azione educativa intenzionale ed efficace.

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda la capacità dell'insegnante di sostegno di promuovere efficaci processi di inclusione scolastica, costruendo connessioni significative tra gli obiettivi didattici della classe e quelli specifici degli alunni con bisogni educativi speciali. Questo si traduce nella progettazione di percorsi di apprendimento personalizzati, in cui attività e strategie vengono adattate o differenziate in base alle reali esigenze formative ed educative degli alunni con disabilità. Inoltre, risulta fondamentale per l'insegnante di sostegno saper strutturare interventi educativi che integrino in modo efficace le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, al fine di realizzare ambienti di apprendimento realmente accessibili e facilitanti per tutti (Monacis & Limone, 2023). Tutti questi aspetti concorrono a creare un ambiente educativo inclusivo, capace di favorire il senso di appartenenza degli alunni e di costruire solide relazioni educative (WHO, 2018).

Tale prospettiva comporta una duplice sfida: da un lato, richiede al docente di sostegno di acquisire e integrare un ampio repertorio di competenze, eterogenee e interconnesse; dall'altro, sollecita la comunità scientifica ad un costante lavoro di approfondimento e aggiornamento del profilo professionale dell'insegnante di sostegno, sia nella definizione delle competenze ritenute fondamentali per una pratica educativa autenticamente inclusiva, sia nell'individuazione delle modalità più efficaci per promuoverne lo sviluppo.

Consapevoli della complessità del tema e dell'impossibilità di approfondire ogni singola competenza in questa sede, il presente contributo si propone di presentare uno strumento operativo, ideato e sperimentato all'interno del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo, volto a supportare lo sviluppo della competenza progettuale nei futuri insegnanti di sostegno.

2. Le competenze progettuali dell'insegnante di sostegno

In linea con quanto detto, l'obiettivo dei percorsi di formazione destinati ai futuri insegnanti di sostegno è sviluppare la professionalità del docente inclusivo determinando delle ricadute positive e inclusive nel contesto scolastico. Promuovere un processo di inclusione a scuola vuol dire, innanzitutto, saper progettare interventi educativo-didattici, operando un'attenta osservazione del contesto scolastico e di rilevazione dei bisogni educativi degli alunni, con lo scopo di strutturare e creare ambienti di apprendimento facilitanti e flessibili (Laneve, 2005; Monacis & Limone, 2023).

Il valore della progettazione inclusiva rappresenta, di fatto, una concreta occasione di sensibilizzazione alle differenze e alla diversità, sia nella scuola sia nella società, avvalorata da un agire educativo e formativo basato sulla cura in grado di favorire l'incontro, il confronto e il reciproco arricchimento generato da azioni umane progressiste (Bocci, 2021).

Attraverso una buona competenza progettuale, l'insegnante di sostegno, può costruire linguaggi comuni e ambienti inclusivi in cui è possibile

attenzione sia le esigenze individuali che del gruppo (Walther-Thomas & Bryant, 1996). L'insegnante che possiede una buona competenza progettuale, di fatto, è in grado di definire obiettivi raggiungibili, scegliere strumenti efficaci, definire modalità operative e metodologie di lavoro (Walther-Thomas, 1997), creare punti di contatto tra gli obiettivi previsti per la classe e quelli previsti per gli alunni con bisogni educativi speciali, organizzare percorsi personalizzati in cui si adattano o differenziano le attività e le strategie didattiche sulla base del contesto in cui l'insegnante di sostegno è chiamato ad operare (Monacis & Limone, 2023). La competenza progettuale dal punto di vista multidimensionale si caratterizza anche come un'attività situata e collaborativa, di produzione, elaborazione e trasformazione di modelli mentali e/o materiali (Agrati, 2025). La progettazione degli interventi educativo-didattici rimanda, infine, sia alla disponibilità ad assumere decisioni rispetto agli alunni, sia alla capacità di tenere insieme un numero elevato di fattori come i contenuti di apprendimento, le caratteristiche evolutive e sociali degli alunni, gli obiettivi di apprendimento e le variabili di contesto (Freiberg, 2002). La competenza progettuale, seppur si configura come tratto peculiare per la formazione degli insegnanti, si costituisce come competenza complessa da acquisire – per l'insegnante in formazione – e da promuovere – durante i corsi di formazione. Tuttavia, le Università che hanno il compito di formare gli insegnanti non possono non interrogarsi su come e su quando promuovere questo tipo di competenza. In tal senso, l'attività di tirocinio indiretto prevista nei percorsi di formazione destinati ai futuri insegnanti di sostegno si rivela come un momento formativo propizio per supportarli nella fase di progettazione degli interventi didattici da implementare nel contesto scolastico durante il tirocinio diretto.

La ricerca svolta e qui presentata ha infatti inteso analizzare in che modo all'interno del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno si possano promuovere nei futuri docenti le competenze progettuali inclusive, avviando pratiche di rilettura del percorso del tirocinio a partire dall'uso di uno strumento specifico come il progetto formativo.

3. Il tirocinio come momento formativo per promuovere competenze progettuali

Il tirocinio è un momento formativo che si colloca a cavallo tra esperienza professionalizzante e pratica lavorativa e rappresenta il banco di prova per i futuri insegnanti di sostegno (Buccolo, 2023, 108).

L'attività di tirocinio, nella e per la formazione del futuro insegnante di sostegno, è particolarmente incisiva perché consente di sviluppare specifiche competenze attraverso l'esperienza diretta in classe e che verranno potenziate successivamente nel contesto lavorativo. Durante il tirocinio i futuri insegnanti di sostegno sperimentano attività finalizzate alla personalizzazione didattica e all'elaborazione di soluzioni per rispondere ai bisogni educativi e di apprendimento degli alunni rilevati a partire dall'osservazione attuata nel contesto classe. Il tirocinio consiste in un insieme di occasioni di osservazione-riflessione e di progetto-azione attraverso cui il soggetto in formazione prenderà direttamente contatto con il mondo lavorativo e pertanto, vive esperienze professionali sotto la supervisione di un esperto (Samu, 2021).

Nell'attività di tirocinio «il tirocinante vede e guarda con attenzione situazioni lavorative, osserva comportamenti operativi, individuali e collettivi, scopre ed esamina la dinamica delle relazioni, e così via: fa insomma del contesto pratico un campo entro cui esercitare, sempre in interazione con una guida esperta, le proprie esperienze di apprendimento formativo. L'esperienza sul campo deve, in definitiva, evitare che il tirocinio si risolva in una forma di apprendistato meramente passivo, con l'acquisizione di capacità soltanto tecniche o addirittura meccaniche e stereotipate, ma si polarizzi su un apprendere come ricerca, in cui il “fare” sia sempre sostenuto, orientato e guidato dall'inquire personale» (Laneve, 2002, 54).

L'attività di tirocinio, di fatto, consente di esercitare e sperimentare la propria professionalità in situazioni controllate e sotto la guida di un Tutor esperto. Quest'ultimo ricopre un ruolo determinante per la formazione dell'insegnante di sostegno e ha il delicato compito di guidare e orientare il futuro insegnante di sostegno nel processo di integrazione tra conoscenze teoriche e abilità pratiche, sviluppando capacità decisionali e valutative attraverso la formulazione di ipotesi e la loro verifica in un contesto professionalizzante che prevede anche l'attitudine al lavoro in équipe. In tal senso, il tutor ha il compito di supportare il futuro insegnante di sostegno verso lo sviluppo di specifiche competenze e che fanno riferimento alla capacità di progettazione, valutazione, autovalutazione, risoluzione dei problemi e scelta di strategie educativo-didattiche efficaci e funzionali ai bisogni educativi e di apprendimento di tutti gli alunni.

Il tirocinio rappresenta pertanto una via dell'apprendere pratico, che consente l'agire in esperienza, caratteristica fondamentale per denotare il tirocinio come occasione programmata di riorganizzazione del sapere in funzione del fare (Samu, 2021).

Un altro aspetto cruciale dell'attività di tirocinio è indubbiamente quello di promuovere nei futuri insegnanti di sostegno la competenza riflessiva (Schon, 1993; Lewis, Perry, Friedkin, & Roth, 2012), *habitus* essenziale per attivare processi complessi come il ragionamento critico sul proprio operato, in vista di un costante miglioramento della pratica educativo-didattica implementata. Questo aspetto richiama anche la capacità, per il futuro insegnante di sostegno di riflettere criticamente sul proprio percorso di sviluppo professionale, individuando sia le competenze specifiche acquisite e spendibili nell'agire didattico, sia l'efficacia delle stesse, indicando se abbiano avuto la funzione di barriere o, al contrario, di facilitatori per la costruzione di un contesto educativo e di apprendimento inclusivo (Buccolo, 2023).

Nel tirocinio, dunque, le conoscenze diventano azioni, le teorie diventano pratiche e le idee si trasformano in operazioni promuovendo, così, quel sapere pratico-riflessivo capace di coniugare la pratica formativa alla situazione reale. In tal senso, «il tirocinio è elemento integrante proprio perché luogo di raccordo tra teoria e pratica nel suo essere un periodo di prima socializzazione, di acquisizione/costruzione di abiti e competenze professionali, di riflessione critica sull'attività educativa e didattica osservata, vissuta e condotta» (Genovesi, 2005, 10).

Il tirocinio assume quindi un doppio valore: orientativo, in quanto costruisce un elemento di continua definizione di attitudini e capacità; conoscitivo, in quanto costituisce un'occasione di riflessione critica che

promuove lo sviluppo di un abito mentale flessibile, in grado di fronteggiare la complessità della realtà educativa (Palmieri, 2023).

4. La ricerca

4.1 *Scopo*

Il presente studio si è posto un duplice scopo: da un lato, guidare i futuri insegnanti di sostegno nello sviluppo della competenza progettuale attraverso l'utilizzo del Progetto Formativo, uno specifico strumento presentato nel paragrafo 4.3; dall'altro, raccogliere le loro percezioni in merito all'utilità di questo strumento, sia durante la fase di progettazione degli interventi educativo-didattici, sia come supporto per il potenziamento della loro competenza progettuale.

4.2 *Descrizione del campione*

Il progetto formativo che viene presentato e meglio descritto nel paragrafo successivo di questo contributo è stato implementato durante le attività di tirocinio indiretto, con 1596 futuri insegnanti di sostegno che hanno frequentato il IX ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, nell'anno accademico 2023/24, all'Università degli Studi di Palermo. Occorre precisare che l'implementazione di tale strumento nasce da una profonda riflessione delle autrici maturata a seguito dell'esperienza quinquennale nell'ambito del coordinamento delle attività di tirocinio indiretto previste nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno attivato presso l'Università degli Studi di Palermo ed è dunque il frutto di un costante lavoro di revisione sul progetto formativo, avviato dalle autrici nel corso di questo quinquennio. Rispetto al campione, il 17,7% si è specializzato come insegnante di sostegno per la Scuola dell'infanzia, il 26,8% per la Scuola Primaria, il 24,1% per la Scuola Secondaria di Primo grado e, infine, il 31,5% si è specializzato per la Scuola Secondaria di Secondo grado. Il campione, costituito prevalentemente da donne (85,9%) ha un'età media di 39,7 anni ($SD=9,10$). Oltre la metà dei rispondenti (64,7%) ha dichiarato di non avere alcun incarico come insegnante di sostegno. Per rilevare le opinioni circa l'utilità e l'efficacia del Progetto Formativo proposto ai futuri insegnanti di sostegno durante le attività di tirocinio indiretto, è stato somministrato loro un questionario strutturato costituito da due sezioni: la prima, volta a rilevare i dati di contesto, la seconda, invece, volta a rilevare le percezioni sul progetto formativo proposto. Nello specifico, la seconda sezione del questionario è costituito da 20 item, suddivisi in quattro scale: analisi (AN), progettazione (P), attuazione (AT) e valutazione (V). Il questionario prevedeva la possibilità di rispondere utilizzando una scala Likert a quattro livelli (per niente d'accordo, poco d'accordo, abbastanza d'accordo, completamente d'accordo).

4.3 *Il progetto formativo nel tirocinio: uno strumento strategico per la formazione del docente inclusivo*

Il progetto formativo di seguito presentato (Tabella 1, Tabella 2, Tabella 3 e Tabella 4) vuole essere uno strumento in grado di orientare e supportare strategicamente il futuro insegnante di sostegno, durante il processo di stesura e pianificazione degli interventi educativo-didattici da attuare durante il tirocinio diretto, nell'ambito del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno. Il tirocinio - diretto e indiretto - si costituiscono come un momento cruciale per la formazione dei futuri insegnanti di sostegno e, di fatto,

rappresentano l'occasione in cui lo specializzando deve mobilitare le proprie risorse e capacità, sperimentando la propria professionalità e riflettendo sulla qualità del proprio esercizio professionale. Dunque il progetto formativo ha lo scopo di orientare il futuro insegnante di sostegno durante questo delicato processo.

DEFINIZIONE DEL MACROCONTESTO

(Raccogliere informazioni generali che rappresentano la carta d'identità dell'Istituzione Scolastica, poiché vengono annotate le informazioni che identificano il contesto e ne specificano le caratteristiche)

In particolare, fare riferimento a:

*Ordine e grado dell'Istituzione Scolastica
Contesto socioculturale in cui la Scuola è inserita
Numero delle classi/sezioni
Numero degli/delle alunni/e iscritti
Numero degli/delle alunni/e con disabilità presenti a scuola
Numero degli/delle alunni/e con bisogni educativi speciali, presenti a scuola
Numero degli insegnanti di sostegno (specializzati e non), del personale ATA, degli assistenti all'autonomia e delle altre figure di supporto
Risorse tecnologiche presenti a scuola (LIM, tablet, software per la didattica, utilizzo di piattaforme ecc.)
Servizi territoriali con cui la scuola collabora*

Tabella 1. Definizione del Macrocontesto

DEFINIZIONE DEL MICROCONTESTO

(Raccogliere informazioni generali che rappresentano la carta d'identità della classe, poiché vengono annotate le informazioni che identificano il contesto e ne specificano le caratteristiche)

In particolare, fare riferimento a:

*Numero degli/delle alunni/e in classe
Numero degli/delle alunni/e con disabilità presenti in classe
Numero degli alunni con bisogni educativi speciali presenti in classe
Situazione di partenza degli/delle alunni/e
Età degli/delle alunni/e
Contesto sociale di provenienza degli/delle alunni/e
Composizione del gruppo classe
Risorse tecnologiche presenti a scuola (LIM, tablet, software per la didattica, utilizzo di piattaforme ecc.) presenti in classe
Progetti attivi sull'inclusione
Descrizione delle conoscenze, abilità e competenze del gruppo classe sia da un punto di vista delle hard skills che delle soft skills*

Tabella 2. Definizione del Microcontesto

PRESENTAZIONE E ANALISI DEL CASE-STUDY

(Raccogliere informazioni sull'alunno/a partendo dalla presentazione della disabilità fino alla descrizione delle capacità e dei bisogni educativi dell'alunno/a con disabilità)

In particolare, fare riferimento a:

- Presentazione dell'alunno (nome di fantasia, genere, età)

- *Descrizione della disabilità*
- *Individuazione delle capacità e delle abilità dell'alunno (relative sia alle soft skill che alle hard skills)*
- *Bisogni educativi dell'alunno (relativi sia alle soft skill che alle hard skills)*

Tabella 3. Presentazione e analisi del Case-Study

PROGETTAZIONE DEGLI INTERVENTI EDUCATIVO-DIDATTICI		
Titolo della progettazione:		
Indicare 5 parole chiave:		
Intervento educativo-didattico n. 1		
Campo di esperienza (per la Scuola dell'Infanzia) o Ambito disciplinare (per gli altri ordini di Scuola) di riferimento:		
Indicare argomento/i o disciplina/e dell'attività:		
Finalità da raggiungere:		
Prerequisiti che l'alunno deve possedere per svolgere l'attività:		
Valutazione iniziale (ex-ante)		
-Strumenti di valutazione per i bisogni educativi: <i>(identificare gli strumenti di valutazione iniziale con cui si intendono rilevare i bisogni educativi degli alunni, ad es. check-list, diario di bordo, griglie di osservazione, rubriche di valutazione, prove strutturate, non strutturate e semi-strutturate ecc..)</i>		
Formulazione degli obiettivi		
Obiettivo generale per l'alunno con disabilità: <i>(formulazione dell'obiettivo di apprendimento individualizzato/personalizzato a partire dal PEI)</i> 1)	Obiettivo specifico per l'alunno con disabilità: <i>(formulazione dell'obiettivo di apprendimento individualizzato/personalizzato a partire dal PEI)</i> 1)	Titolo dell'attività:
Obiettivo generale della classe in raccordo con quelli del PEI <i>(formulazione dell'obiettivo di apprendimento individualizzato/personalizzato a partire dal PEI)</i> 1)	Obiettivo specifico della classe in raccordo con quelli del PEI <i>(formulazione dell'obiettivo di apprendimento individualizzato/personalizzato a partire dal PEI)</i> 1)	
Competenza/e chiave		

<i>(Individuare le competenze chiave implicate nell'attività progettuale)</i>		
Contenuti <i>(Identificare contenuti disciplinari che si intendono proporre allo studente per perseguire gli obiettivi formulati. Specificare sia i contenuti disciplinari necessari, sia le conoscenze pregresse che deve possedere lo studente).</i>		
Presentazione e descrizione dell'attuazione dell'intervento educativo-didattico		
Pianificazione dell'attività <i>Periodo di attuazione dell'attività (Indicare il periodo scolastico in cui si svolge l'intervento, per es. mese, bimestre, trimestre, quadrimestre, semestre, anno)</i> <i>Numero di giorni settimanali previsti in cui si svolge l'attività</i> <i>Numero di ore previste per lo svolgimento dell'attività</i>		
Individuazione degli strumenti e/o dei materiali <i>(Indicare gli strumenti -anche tecnologici- da pianificare e costruire per facilitare lo svolgimento delle attività, indicando quali eventuali strumenti tecnologici si intendono utilizzare per facilitare l'attività)</i>		
Modalità di lavoro <i>(Esplicitare le modalità di lavoro scelte: cooperative learning, lavoro individuale, attività laboratoriali, lezione frontale, peer tutoring)</i>		
Spazi per lo svolgimento dell'attività <i>(Descrivere il setting in cui si svolge l'attività)</i>		
Valutazione <i>in itinere</i> <i>Strumenti di valutazione per il processo (identificare gli strumenti di valutazione in itinere con cui si intendono rilevare le conoscenze/abilità degli alunni ad es. check-list, diario di bordo, griglie di osservazione, rubriche di valutazione, prove strutturate, non strutturate e semi-strutturate):</i>		
Fasi dell'attività <i>(Identificare dettagliatamente le fasi dell'attività specificando le azioni degli alunni e dell'insegnante)</i>		
	Cosa fa l'insegnante?	Cosa fanno gli alunni?
1		
2		
3		
Valutazione finale (<i>ex-post</i>) <i>- Strumenti di valutazione dei risultati (identificare gli strumenti di valutazione dei risultati con cui si intendono rilevare le conoscenze/abilità/competenze degli alunni):</i>		
Intervento educativo-didattico n. 2		

Campo di esperienza (per la Scuola dell'Infanzia) o Ambito disciplinare (per gli altri ordini di Scuola) di riferimento:		
Indicare argomento/i o disciplina/e dell'attività:		
Finalità da raggiungere:		
Prerequisiti che l'alunno deve possedere per svolgere l'attività:		
Valutazione iniziale (ex-ante)		
-Strumenti di valutazione per i bisogni educativi: <i>(identificare gli strumenti di valutazione iniziale con cui si intendono rilevare i bisogni educativi degli alunni, ad es. check-list, diario di bordo, griglie di osservazione, rubriche di valutazione, prove strutturate, non strutturate e semi-strutturate ecc..)</i>		
Formulazione degli obiettivi		
Obiettivo generale per l'alunno con disabilità: <i>(formulazione dell'obiettivo di apprendimento individualizzato/personalizzato a partire dal PEI)</i> 1)	Obiettivo specifico per l'alunno con disabilità: <i>(formulazione dell'obiettivo di apprendimento individualizzato/personalizzato a partire dal PEI)</i> 1)	Titolo dell'attività:
Obiettivo generale della classe in raccordo con quelli del PEI <i>(formulazione dell'obiettivo di apprendimento individualizzato/personalizzato a partire dal PEI)</i> 1)	Obiettivo specifico della classe in raccordo con quelli del PEI <i>(formulazione dell'obiettivo di apprendimento individualizzato/personalizzato a partire dal PEI)</i> 1)	
Competenza/e chiave <i>(Individuare le competenze chiave implicate nell'attività progettuale)</i>		
Contenuti <i>(Identificare contenuti disciplinari che si intendono proporre allo studente per perseguire gli obiettivi formulati. Specificare sia i contenuti disciplinari necessari, sia le conoscenze pregresse che deve possedere lo studente).</i>		
Presentazione e descrizione dell'attuazione dell'intervento educativo-didattico		
Pianificazione dell'attività <i>Periodo di attuazione dell'attività (Indicare il periodo scolastico in cui si svolge l'intervento, per es. mese, bimestre, trimestre, quadrimestre, semestre, anno)</i> <i>Numero di giorni settimanali previsti in cui si svolge l'attività</i> <i>Numero di ore previste per lo svolgimento dell'attività</i>		

Individuazione degli strumenti e/o dei materiali <i>(Indicare gli strumenti -anche tecnologici- da pianificare e costruire per facilitare lo svolgimento delle attività, indicando quali eventuali strumenti tecnologici si intendono utilizzare per facilitare l'attività)</i>		
Modalità di lavoro <i>(Esplicitare le modalità di lavoro scelte: cooperative learning, lavoro individuale, attività laboratoriali, lezione frontale, peer tutoring)</i>		
Spazi per lo svolgimento dell'attività <i>(Descrivere il setting in cui si svolge l'attività)</i>		
Valutazione <i>in itinere</i> - Strumenti di valutazione per il processo <i>(identificare gli strumenti di valutazione in itinere con cui si intendono rilevare le conoscenze/abilità degli alunni ad es. check-list, diario di bordo, griglie di osservazione, rubriche di valutazione, prove strutturate, non strutturate e semi-strutturate):</i>		
Fasi dell'attività <i>(Identificare dettagliatamente le fasi dell'attività specificando le azioni degli alunni e dell'insegnante)</i>		
	Cosa fa l'insegnante?	Cosa fanno gli alunni?
1		
2		
3		
Valutazione finale (<i>ex-post</i>) - Strumenti di valutazione dei risultati <i>(identificare gli strumenti di valutazione dei risultati con cui si intendono rilevare le conoscenze/abilità/competenze degli alunni):</i>		

Tabella 4. Progettazione degli interventi educativo-didattici

Il progetto formativo è costituito da quattro principali sezioni: analisi del Macrocontesto (Tabella 1), analisi del Microcontesto (Tabella 2) e del Case-study (Tabella 3); progettazione degli interventi educativo-didattici (Tabella 4); modalità di attuazione degli interventi educativo-didattici progettati (Tabella 4); modalità e strumenti di valutazione degli interventi educativo-didattici progettati (Tabella 4).

4.3.1 L'analisi del Macrocontesto, del Microcontesto e del Case-study

L'analisi del Macrocontesto, del Microcontesto e dell'alunno con disabilità sono tre momenti essenziali per progettare interventi didattici che tengano

conto degli aspetti caratterizzanti l'Istituzione Scolastica, il contesto classe e l'alunno. Questi tre momenti consentono di partire da un'osservazione generale del contesto in cui il futuro insegnante di sostegno è chiamato a sperimentare la propria professionalità (Istituzione Scolastica), per poi passare all'osservazione del livello micro (classe) e, infine, all'osservazione diretta dell'alunno con disabilità necessaria per progettare gli interventi educativo-didattici inclusivi da implementare durante il tirocinio diretto.

Nello specifico, il macrocontesto rappresenta l'ambiente socioculturale e territoriale in cui si inserisce l'Istituzione Scolastica e comprende norme, strutture istituzionali presenti nel territorio, valori culturali e risorse sociali che influenzano le pratiche formative (Castoldi, 2010).

Per i futuri insegnanti di sostegno, conoscere il macrocontesto significa comprendere i fattori esterni che favoriscono o ostacolano l'inclusione scolastica e progettare interventi educativi-didattici efficaci partendo proprio da uno sguardo attento alla dimensione macrocontestuale in cui è inserita l'Istituzione Scolastica (Ligorio & Pontecorvo, 2010).

Il microcontesto, invece, rappresenta il setting immediato dell'azione educativa, ossia l'aula con le sue caratteristiche spaziali, temporali e relazionali (Castoldi, 2010). È il livello in cui si attua concretamente la progettazione didattica, influenzando significati emotivi e relazionali dell'esperienza educativa (Castoldi, 2010). L'analisi del microcontesto è fondamentale per operare scelte metodologiche e creare un ambiente inclusivo, di partecipazione e appartenenza per tutti (Castoldi, 2010). L'analisi dell'alunno con disabilità, infine, è essenziale per tracciarne il Profilo Dinamico Funzionale, evidenziandone punti di forza e di debolezza. L'obiettivo dell'analisi è orientare azioni didattiche, strumenti compensativi e strategie inclusive, in modo rigoroso e verificabile (Ianes, 2016). Macrocontesto, microcontesto e analisi dell'alunno con disabilità, dunque, si collocano lungo un continuum e diventano tre livelli essenziali per progettare interventi educativo-didattici che rispondano alle esigenze educative e di apprendimento non solo dell'alunno con disabilità ma di tutti gli alunni presenti in classe.

4.3.2 Progettazione e attuazione dell'intervento educativo-didattico

La progettazione didattica rappresenta una fase di previsione fondamentale dell'intervento educativo (Demo & Seitz, 2021). Essa consiste nell'organizzazione sistematica delle condizioni operative per il conseguimento di obiettivi formativi specifici. Include la definizione di tempi, risorse, materiali, strategie didattiche e strumenti, nonché l'adeguata predisposizione dell'ambiente di apprendimento. La fase di progettazione è cruciale poiché rappresenta la fase di pianificazione dell'intenzionalità educativa da tradurre in piano operativo nella fase attuativa (Ciambrone, 2024).

Calvani e Menichetti (2015) sottolineano che la progettazione non è mai neutra, ma fortemente connessa al contesto: ogni ambiente di apprendimento richiede l'utilizzo di strategie didattiche adattate alla comunità locale, ai bisogni degli studenti e alle caratteristiche delle strutture scolastiche.

La fase di attuazione dell'intervento segue il momento progettuale e corrisponde all'attuazione pratica della progettazione. In questa fase il futuro insegnante di sostegno deve essere in grado di attuare un intervento didattico flessibile, gestendo le risorse e adattando l'intervento progettato in base ai possibili nuovi bisogni emergenti nel contesto classe (Ciambrone, 2024). Gli imprevisti, infatti, rappresentano la norma e non l'eccezione nel contesto educativo. La qualità dell'intervento si misura nella capacità dell'insegnante di ricalibrare tempi, materiali e relazioni.

4.3.3 Valutazione dell'intervento educativo-didattico

La valutazione finale rappresenta la fase conclusiva e riflessiva dell'intervento educativo didattico progettato ed implementato, in cui il futuro insegnante di sostegno analizza gli esiti dell'azione educativa in rapporto agli obiettivi generali e specifici formulati durante la fase progettuale (Coggi, 2022). Questa fase, che va condotta in maniera sistematica e attraverso la strutturazione di prove di valutazione, è determinante per valutare gli esiti dell'intervento attuato e favorisce processi riflessivi finalizzati al miglioramento dell'intervento (Coggi, Ricchiardi, & Emanuel, 2022). In questa prospettiva, la valutazione ha una doppia funzione: certificativa, nel determinare se i risultati attesi sono stati conseguiti; formativa, nel fornire feedback per migliorare le pratiche future, documentando criticamente ogni fase del percorso. La valutazione non si limita alla misurazione del rendimento, ma include l'analisi delle condizioni che hanno favorito o ostacolato l'apprendimento. Secondo Trinchero (2002), questo momento rappresenta il cuore dell'approccio basato sulla *valutazione per la qualità*: si valuta per migliorare l'intervento, non per classificarlo. Si chiude così il ciclo progettuale con un ritorno riflessivo al punto di partenza, in un movimento tipico dei modelli a spirale (Schön, 1993).

4.4. Principali risultati

Complessivamente, i dati raccolti hanno consentito di avere un quadro positivo rispetto alla formazione inclusiva dei futuri insegnanti di sostegno, una ricezione positiva degli sforzi compiuti attraverso l'adozione e implementazione del progetto formativo sopra meglio descritto per promuovere una comunità educante che valorizzi le differenze di tutti e di ciascuno.

All'interno del seguente paragrafo verranno illustrati i principali esiti emersi alla luce della implementazione del progetto formativo nell'ambito delle attività di tirocinio indiretto del IX ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno. Saranno riportati i punteggi medi complessivi rispetto alle 4 scale del questionario (Analisi, Progettazione, Attuazione e Valutazione) differenziati in base al grado scolastico.

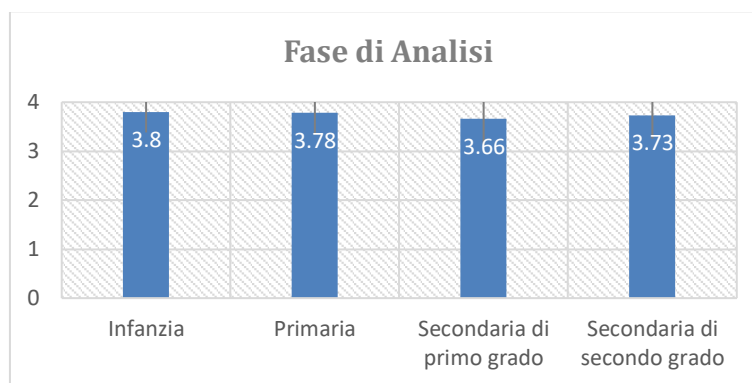


Figure 1. Punteggi medi complessivi per la fase di analisi per ordine di scuola.

Rispetto alla fase di analisi, come si evince dalla Figura 1, il punteggio più alto è conseguito dal gruppo di corsisti che hanno frequentato il corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia ($M=3.8$, $SD=0.417$), seguiti dai corsisti della scuola primaria ($M=3.78$, $SD=0.435$) e infine dai corsisti della scuola secondaria di secondo grado ($M=3.73$, $SD=0.474$) e dai corsisti della scuola secondaria di primo grado ($M=3.66$, $SD=0.521$).

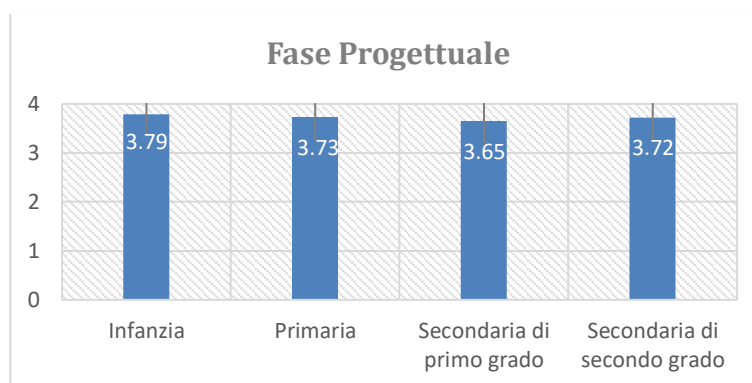


Figure 2. Punteggi medi complessivi per la fase progettuale per ordine di scuola.

Per la fase progettuale (Figura 2) il punteggio più alto è conseguito dal gruppo di corsisti che hanno frequentato il corso di specializzazione per il sostegno nella scuola dell'infanzia ($M=3.79$, $SD=0.422$), seguiti dai corsisti della scuola primaria ($M=3.73$, $SD=0.473$) e della secondaria di secondo grado ($M=3.72$, $SD=0.493$) e infine dai corsisti della e secondaria di primo grado ($M=3.65$, $SD=0.535$).

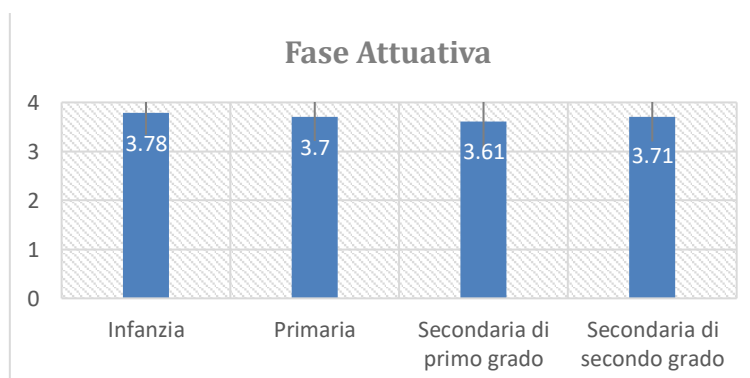


Figure 3. Punteggi medi complessivi per la fase attuativa per ordine di scuola.

Per quanto concerne la fase attuativa (Figura 3) il punteggio più alto è conseguito dal gruppo di corsisti che hanno frequentato il corso di specializzazione per il sostegno nella scuola dell'infanzia ($M=3.78$, $SD=0.44$), seguiti dai corsisti della scuola secondaria di secondo grado ($M=3.71$, $SD=0.508$) e infine dai corsisti della scuola primaria ($M=3.7$, $SD=0.487$) e secondaria di primo grado ($M=3.61$, $SD=0.567$).

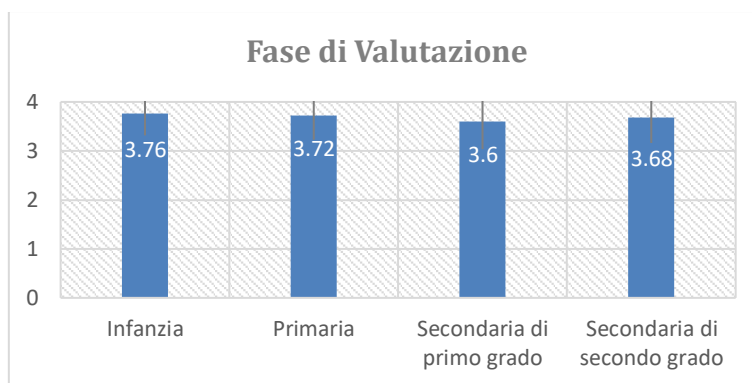


Figure 4. Punteggi medi complessivi per la fase di valutazione per ordine di scuola.

Nella fase di valutazione (Figura 4), infine, il punteggio più alto è conseguito dal gruppo di corsisti che hanno frequentato il corso di specializzazione per il sostegno nella scuola dell'infanzia ($M=3.76$, $SD=0.443$), seguiti dai corsisti della scuola primaria ($M=3.72$, $SD=0.492$) e infine dai corsisti della scuola secondaria di secondo grado ($M=3.68$, $SD=0.518$) e secondaria di primo grado ($M=3.6$, $SD=0.564$).

5. Riflessioni conclusive

La ricerca presentata vuole offrire un'opportunità di riflessione e approfondimento nell'ambito della formazione dei futuri insegnanti di sostegno. Il Progetto Formativo presentato e descritto si fonda su una prospettiva teorico-pratica, mirando non solo a formare insegnanti tecnicamente competenti, ma anche riflessivi e consapevoli del proprio ruolo educativo all'interno di un sistema scolastico sempre più orientato all'inclusione e sempre più focalizzato sulla centralità dell'alunno nel processo insegnamento-apprendimento. Il coinvolgimento di un ampio campione di 1596 futuri insegnanti di sostegno ha consentito di raccogliere dati significativi e rappresentativi, offrendo un quadro sulle differenti esigenze e percezioni legate al percorso di tirocinio indiretto e all'utilizzo del Progetto Formativo. I risultati emersi dall'indagine, raccolti mediante un questionario strutturato su scala Likert, hanno evidenziato l'importanza attribuita allo strumento proposto in tutte le fasi del processo progettuale: dall'analisi iniziale alla pianificazione, fino all'attuazione e alla valutazione degli interventi educativo-didattici. Uno degli elementi di maggiore rilievo che con lo studio si vuole far emergere è la capacità del Progetto Formativo di

accompagnare il futuro insegnante in una visione sistemica dell'intervento didattico, in cui la conoscenza approfondita del macrocontesto, del microcontesto e del singolo alunno con disabilità diviene fondamento imprescindibile per la costruzione di percorsi inclusivi autentici. Il Progetto Formativo, in tal senso, vuole favorire anche la capacità di consapevolezza critica sulle dinamiche educative e relazionali, permettendo allo specializzando di progettare interventi calibrati sulle reali esigenze educative emergenti a partire da un'attenta analisi del contesto e degli alunni. Il Progetto Formativo grazie anche alla strutturazione articolata, vuole rappresentare un'opportunità formativa per consentire al futuro insegnante di sostegno non solo di tradurre in azione i principi teorici appresi durante il corso di specializzazione, ma anche di riflettere in modo sistematico su ogni fase dell'intervento, sviluppando competenze di autovalutazione e riflessione che costituiscono tratti distintivi della professionalità docente. Come sottolineano alcuni studi nel campo della didattica e della pedagogia speciale (Calvani et. al., 2017), la qualità dell'azione educativa si misura non solo nella correttezza tecnica della progettazione, ma nella capacità di adattamento, flessibilità e lettura critica dei bisogni emergenti. Un altro aspetto fondamentale emerso riguarda la funzione riflessiva e trasformativa della valutazione, che deve essere intesa non come semplice misurazione degli esiti raggiunti, ma come momento formativo finalizzato a supportare il processo di insegnamento-apprendimento (Bloom, 1969), produrre continui miglioramenti nel processo di apprendimento degli alunni (Scriven, 1967) e operare eventuali ed «opportuni aggiustamenti in itinere» nella progettazione ed attuazione dell'intervento educativo-didattico implementato in classe (Messana, 1999).

In questa prospettiva, la valutazione promossa dal Progetto Formativo invita il futuro docente a ripensare il proprio intervento in chiave migliorativa, in un'ottica di ricerca-azione continua. Tale visione della valutazione come parte integrante del processo formativo sottolinea un cambiamento di paradigma, che sposta l'attenzione dal prodotto al processo, e dalla prestazione alla crescita complessiva dello studente, con e senza disabilità. Va anche riconosciuto come l'utilizzo di uno strumento strutturato, come il Progetto Formativo, favorisca un'impostazione metodologica condivisa all'interno dei percorsi di tirocinio, contribuendo a uniformare e rendere più trasparenti i criteri di progettazione tra i diversi ordini di scuola. In questo senso, il Progetto Formativo si pone non solo come una guida per lo specializzando, ma come dispositivo didattico capace di promuovere una cultura della progettazione centrata sull'inclusione, sulla documentazione pedagogica e sul dialogo tra teoria e prassi. Infine, la ricerca condotta vuole aprire la strada a futuri e ulteriori approfondimenti: in particolare, sarebbe interessante indagare in che modo le competenze progettuali sviluppate durante il tirocinio indiretto si traducano concretamente nella pratica quotidiana degli insegnanti una volta inseriti nei contesti scolastici reali. Inoltre, sarebbe opportuno esplorare l'effetto del Progetto Formativo anche dal punto di vista dei tutor universitari e dei tutor scolastici, per una valutazione ancora più completa e integrata del suo impatto. In conclusione, la ricerca qui presentata vuole offrire un modello concreto e replicabile nell'ambito della formazione degli insegnanti, cercando di rispondere, da una parte, in modo concreto e operativo alle esigenze educative e di apprendimento degli alunni; dall'altra, alle esigenze formative degli insegnanti di sostegno, supportandoli nel processo di sviluppo di una professionalità competente, riflessiva e responsabile, in grado di affrontare con consapevolezza la complessità dell'azione didattica e di contribuire

attivamente alla costruzione di contesti scolastici inclusivi e orientati al successo formativo di tutti gli alunni.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2025). La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduktiva. *Formazione & insegnamento*, 14(3), 1-xx.
- Al-Asabi, W., & Bastabil, N. (2024). Improving division teaching skills for teachers of students with learning difficulties based on a training program centered on mental mathematics. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, 90(1), 310–336.
- Al-Jabr, L. b. A., & Al-Ahmad, N. b. S. (2023). Digital teaching skills among middle school science teachers in Riyadh. *Arab Studies in Education and Psychology*, 146(2), 159–182.
- Al-Maghrabi, I. S., & Mustafa, F. K. O. (2020). The degree of possession of special education students in Saudi universities of 21st-century teacher skills from the perspective of faculty members. *Saudi Journal of Special Education*, 12, 53–75.
- Ben Moussa, Y., & Ben Zaamouch, N. B. (2017). Teaching competencies of special education teachers: A field study among a sample of special education teachers. *Journal of Humanities and Social Sciences*, (31), 629–640.
- Bloom, B. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. Tyker (a cura di), *Educational evaluation: new roles, new means: the 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 26-50). Chicago: University of Chicago Press.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@ re*, 21(1).
- Buccolo, M. (2023). La formazione inclusiva nella Scuola dell'infanzia. Il ruolo del tirocinio tra riflessioni e dati di ricerca. In *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno* (Vol. 1, pp. 107-117). Roma: Tre Press.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2015). *Progettare la didattica: idee e strumenti*. Roma: Carocci Editore.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). Specialization for support teachers. Assessing the educational innovation in a perspective of quality. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 18-48.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Capperucci, D., & Franceschini, G. (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Guerini: Milano.
- Castoldi, M., (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori università
- Ciambrone, R. (2024). Nuovi percorsi di formazione per l'inclusione scolastica. *Italian journal of special education for inclusion*, 12(2), 058-072.
- Coggi, C. (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (p. 386). Milano: FrancoAngeli.

Coggi, C., Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2022). Formare alla didattica e alla valutazione i docenti in servizio: un bilancio di cinque edizioni di IRIDI FULL. In *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 70-121). Milano: FrancoAngeli.

De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze degli insegnanti inclusivi: una revisione sistematica all'interno dei corsi di formazione per la specializzazione in educazione speciale in Italia. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 253-269.

Demo, H., & Seitz, S. (2021). Principi per una progettazione didattica inclusiva. *Educational reflective practices: special issue 2, 2021*, 96-107.

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

Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56-60.

Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più Didattica*, 1, 1-10.

Genovesi, L. (2005). *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*. Roma: Armando.

Guerini, I. (2020). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno. In M. Fiorucci (Ed.), *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione. Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare*.

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. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 273-290.

Gulisano, D. (2025). Scuola e Dis-Abilità: Quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?. *Formazione e insegnamento*, 20(1 Tome I), 1-xx.

Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 178-194.

Laneve, C. (2002). Conoscenze e competenze: il tirocinio per la contestualizzazione dei saperi. In D. Orlando Cian (a cura di), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche, Atti della 3^a Biennale sulla didattica universitaria*, Padova, 25-27 Ottobre 2002, Pensa MultiMedia, pp. 53-66.

Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S., & Roth, J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from lesson study. *Journal of teacher education*, 63(5), 368-375.

Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.

Longo, L., & Di Carlo, D. R. (2024). Le competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno: una Systematic Review. *Italian journal of special education for inclusion*, 12(2), 114-127.

Mbejr, W. Y., & Gharib, R. M. (2023). The level of knowledge of reading comprehension-teaching skills based on active teaching among teachers of students with learning difficulties in Jeddah. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(12), 122-140.

Messana, C. (1999). *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*. Roma: Carocci editore.

Monacis, D., & Limone, P. (2023). Professionalità navigate: le competenze digitali dell'insegnante di sostegno. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 430-443.

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

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

Nazioni Unite, Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, In <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-unes-education-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunitadi-apprendimento-per-tutti/>, consultato in data 15/05/2025.

Obeidat, Y. F. (2018). Assessment of competencies among teachers of mentally disabled students in light of professional practice standards approved by the Council for Exceptional Children in the United States. *International Journal of Special Education and Rehabilitation Sciences*, 9, 30–63.

OECD, (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: a strategic approach to skills policies*. IMHE Programme.

Palmieri, C. (2023). Introduzione. Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, sfide e prospettive attuali. *UNICApress/didattica*, 17-35.

Samu, B. (2021). Il tirocinio nella formazione degli insegnanti: la pratica riflessiva e la dimensione relazionale come criteri di qualità. *Ianua–lingue, culture, educazione*, 233-250.

Scriven, M. (1967). Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp 39-83). Chicago: Rand McNally & Co.

Shön, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Stollo, M. R., & Capobianco, R. (2017). I “laboratori delle competenze” per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. *Formazione e Insegnamento*, XV (3), 179.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa* (pp. 1-432). Milano: Franco Angeli.

Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Pianificazione per un efficace co-insegnamento, la chiave per un'inclusione di successo: La chiave per un'inclusione di successo. *Educazione correttiva e speciale*, 17(4), 255- 264.

Walther-Thomas, C. S. (1997). Esperienze di co-insegnamento: i benefici e i problemi che insegnanti e presidi segnalano nel tempo. *Journal of learning disadvantages*, 30(4), 395-407.

Who (2018). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th revision (Icd-11)*. In International Classification of Health Interventions (Ichi).

Zanniello, G. (2023). Le competenze professionali dell'insegnante di sostegno. In F. Anello (a cura di), *Funzioni e competenze dell'insegnante di sostegno* (pp. 107-127). Napoli: Tecnodid.

Disabilità ed esclusione sociale. La prospettiva fenomenologica per la formazione culturale degli operatori socio-educativi

Disability and Social Exclusion. The Phenomenological Perspective for the Cultural Training of Socio-Educational Workers

Francesco Lo Presti ¹

¹University PARTHENOPE of Naples; francesco.lopresti@uniparthenope.it

* Correspondence: francesco.lopresti@uniparthenope.it

Abstract: Nella società italiana, da diversi decenni, assistiamo all'incedere di una crisi del sistema economico e socio-culturale che, malgrado il costante riferimento che i decisori politici esprimono in direzione di filosofie inclusive, egualitarie, democratiche, sta difatti cristallizzando paradossalmente le disuguaglianze sociali e le discriminazioni.

I luoghi istituzionali nei quali la società dovrebbe garantire integrazione, solidarietà, reciprocità, come ad esempio la scuola, o anche i contesti informali della condivisione sociale, sembrerebbero esprimersi solo superficialmente in tale direzione, determinando invece, tacitamente ed ipocritamente, dinamiche di esclusione. Le teorie circa la riproduzione delle gerarchie socioculturali, maturate nella seconda metà del '900, grazie a pensatori e a sociologi dell'educazione di derivazione marxista come Althusser o Bourdieu, sembrerebbero tornare ad essere, in tal senso, drammaticamente attuali: le frange di popolazione che rientrano nella sfera della marginalità sono proprio quelle che, per ragioni connesse alle loro condizioni di partenza economica e sociale, vedono restringersi le proprie possibilità di emancipazione e di piena integrazione. All'interno di queste frange, in particolare, i soggetti afflitti da disabilità appaiono l'anello ancor più debole della catena, poiché allo stigma della provenienza socio-economica si somma quello della "diversa abilità".

Il presente contributo, a partire dalla constatazione che le condizioni di iniquità nella nostra società permangono e si accentuano, a prescindere dalle altisonanti dichiarazioni della politica, intende mettere in luce la centralità che la formazione culturale e professionale degli educatori socio-pedagogici assume, sia nella costruzione di competenze per l'inclusione, sia come viatico di una reale rifondazione in senso democratico della società che possa partire "dal basso"; una rifondazione "centrata sulla persona" che parte dalle persone, nella proposta di interventi di cura in chiave fenomenologica.

Abstract: In Italian society, for several decades, we have been witnessing the progression of a crisis within the economic and socio-cultural system that, despite the persistent references made by policymakers to inclusive, egalitarian, and democratic philosophies, paradoxically ends up crystallizing social inequalities and discrimination.

Institutional settings where society should ensure integration, solidarity, and reciprocity—such as schools—or even informal contexts of social interaction, seem to express these values only superficially, while tacitly and hypocritically fostering dynamics of exclusion. Theories regarding the reproduction of sociocultural hierarchies, developed in the latter half of the 20th century by Marxist-leaning educational thinkers and sociologists such as Althusser and Bourdieu, appear, in

this respect, to be tragically relevant once again: the segments of the population that fall within the sphere of marginalization are precisely those whose opportunities for emancipation and full integration narrow, due to their initial economic and social conditions. Within these marginalized groups, in particular, individuals with disabilities appear as the weakest link in the chain, since the stigma of socioeconomic origin compounds the stigma associated with “different ability.” This contribution, starting from the observation that conditions of inequity persist and even worsen in our society despite the grandiose declarations of politicians, aims to highlight the centrality of the cultural and professional training of socio-pedagogical educators. This training is crucial both in building competencies for inclusion and as a pathway toward a genuine democratic refoundation of society that can emerge “from below” — a refoundation “centered on the person” that begins with individuals themselves, proposing care interventions through a phenomenological approach.

Parole chiave: inclusione sociale, disabilità, operatori socio-educativi, fenomenologia, competenze pedagogiche.

Keywords: Social inclusion, Disability, Social and educational workers, Phenomenology, Pedagogical skills

1. Elementi di sfondo

La nostra società, malgrado si costituisca su principi democratici ed egualitari, che eleggono il rispetto per l'umanità a proprio nucleo fondante, esprime difatti molteplici distorsioni, fratture, disuguaglianze che a livello più o meno latente sono celate negli interstizi del vivere quotidiano; è in queste zone d'ombra che, nell'andamento e negli assetti della complessa realtà socio-economica contemporanea, si configurano condizioni problematiche e tutt'ora irrisolte.

Difatti, viviamo in una realtà che mostra importanti margini di problematicità sul piano economico, organizzativo, sociale e culturale. Gli aspetti disfunzionali presenti nella struttura socio-economica e culturale dell'epoca attuale sono difatti pienamente osservabili, senza infingimenti, in tutta la loro distonia e criticità rispetto ai principi di una democrazia che ha mostrato le proprie falle su una delle questioni per essa vitale: la garanzia dell'equità, dell'inclusione, dei diritti, posta come categoria fondamentale a tutela di ognuno, ma soprattutto al servizio persone più deboli e svantaggiate.

La società appare in tal senso miope; una società ed una organizzazione economica, politica e culturale che hanno privilegiato un modello individualistico edificato sul calcolo economico in termini di profitto, a discapito dei bisogni delle persone. Uno dei punti centrali della questione riguarda aspetti molto profondi che stanno modificando la struttura del vivere collettivo a livello sociologico. Il prorompere di un *vuoto comunicativo* nell'ambito delle relazioni umane appare una emergenza culturale concreta dell'oggi, la quale descrive il tratto asociale e/o antisociale di molti tra i comportamenti più diffusi.

L'avvento di una sorta di *ideologia della felicità individuale* (Han, 2020), sta indirizzando gli sforzi umani verso la ricerca convulsa di un benessere privato e personale che produce una *spoliticizzazione* ed una *desolazione* del senso di comunità: ciò «fa sì che ognuno si tenga occupato solo con sé stesso, con la propria psiche, invece di indagare criticamente le questioni sociali. Lo slancio verso un'ottimizzazione dell'anima, che in realtà costringe ad un adeguamento ai rapporti di dominio, vela i malcostumi sociali» (Id., p. 17). Il *dispositivo della felicità* emergente, in una sorta di «società palliativa» spinge,

quindi, gli esseri umani verso una spasmodica ricerca del benessere che provoca in maniera silente e pervasiva delle fratture sociali, le quali generano il sintomo di una «stanchezza dell'Io» che isola le persone, rendendole incapaci di ritrovarsi in un «Noi» (Id., p. 19). Gli individui sono, in tal senso, spinti a vivere la vita quotidiana come *esercizio di sopravvivenza* (Lasch, 2004); l'indebolimento delle relazioni sociali fondamentali produce una deriva del senso di appartenenza che si traduce, nella vita individuale, in fenomeni di *disorientamento esistenziale*. È come se, nella nostra epoca, si stesse compiendo una sorta di *assalto frontale al pensiero* (Ercolani, 2019); come se i comportamenti dei singoli e delle collettività fossero organizzati ed improntati secondo una modalità radicalmente e scientificamente contraria alla ragione, alla riflessione, al dialogo pensante che dovrebbe accomunare gli individui uniti nel consesso sociale (Id.). L'individuo sta dimenticando la comunità, tuttavia *l'individuo è comunità*; gli esseri umani sono esseri sociali.

Questi tratti della società contemporanea investono l'individuo ed, allo stesso modo, i contesti di formazione, gettandoli in una condizione di inadeguatezza: i processi di costruzione del sé e dell'identità divengono, in tale congerie, lo snodo critico che investe le istituzioni formative ed i loro orientamenti educativi ponendoli in una perenne fase di tematizzazione. In tal senso, così come evidenziato dai diversi approcci riferibili ai *Disability studies* (Oliver, 1996; Johnstone, 2001; Adams, Reiss, Serlin, 2015; Medeghini et al., 2018), è la struttura stessa della società a determinare l'esclusione, attraverso le pratiche sociali e politiche che esprime; in altri termini, una struttura sociale di stampo individualistico svolge un ruolo causale sui *processi di disabilitazione*; i costrutti culturali e politici svolgono una funzione centrale nell'interpretazione dei processi di soggettivazione e di oggettivazione che definiscono la disabilità ed i correlati che questi aspetti determinano sulla «dimensione individuale di chi vive quotidianamente – attraverso il proprio corpo, la propria mente e le proprie emozioni – le pratiche di gestione culturali e istituzionali della condizione disabile» (Medeghini et al., 2013, p. 8).

Ci occupiamo, difatti, di una crisi sociale e culturale già presente, che in modo strisciante e pervasivo, insinuata nelle pieghe del sistema economico e socio-culturale contemporaneo, ha teso a cristallizzare disuguaglianze sociali e discriminazioni, generando esclusione, degrado, abbandono, in particolare in quelle frange di popolazione che, per ragioni connesse ad una condizione di disabilità fisica o mentale, associata a possibilità economiche limitate, rientrano nella sfera del disagio e della marginalità.

Si tratta di gravi inadeguatezze nella struttura sociale ed istituzionale che rendono urgente la necessità di ripensare la cultura umana, delle relazioni, del lavoro, della formazione in una prospettiva realmente inclusiva, attraverso una rivisitazione dei modi, dei tempi e degli spazi del vivere comune; ma soprattutto ed in particolare attraverso un ripensamento dei modelli interpretativi, formativi ed organizzativi per la cura alla persona (R. Medeghini et al., 2018), che possa costituire una solida traccia per il cambiamento.

Le interpretazioni e le analisi della disabilità si rivelano, in tal senso, spesso inadeguate, poiché tutt'ora profondamente condizionate da un paradigma biomedico ed individualistico della categoria di disabile (Barnes, Oliver, 2015) che tende a classificarla come un problema interno alla persona stigmatizzato nel deficit (Medeghini, 2008). Ciò implica la trasformazione e la riprogettazione di modelli interpretativi del disagio sociale e la definizione di un quadro interpretativo prismatico che ponga in luce, cioè, diversi livelli generativi della disgregazione sociale e culturale in atto; un quadro interpretativo circa le questioni fondamentali alla base delle *distorsioni* che affliggono la vita delle collettività, all'ombra delle democrazie

contemporanee; è da tali questioni che bisogna prendere le mosse per definire modelli organizzativi e relazionali volti a realizzare interventi sistemici in grado di promuovere i temi delle pari opportunità e della cura in una accezione ampia ed estesa, con una tensione ai diritti universali e alla realizzazione delle aspirazioni di ogni persona ed, in particolare, ai bisogni educativi specifici di soggetti con disabilità (Pavone, 2014), intesi come soggetti portatori di un disagio che è peculiare, in quanto inscritto in condizioni immutabili che ne vincolano il proprio *essere al mondo* a partire dallo *sguardo* della società.

L'ipotesi di partenza consiste nel ritenere che un adeguamento della struttura sociale alla pluralità dei *bisogni speciali* di soggetti portatori di disabilità coinvolga in prima istanza le istituzioni educative attraverso la formazione culturale di chi, a vario titolo, opera nell'ambito dell'educazione e della cura della persona, intendendo tali professionisti come *creatori* di quello sguardo che può ricollocare l'attribuzione causale del concetto di svantaggio: da *interna* (il problema è dato dalle condizioni del soggetto) ad *esterna* (il problema è dato dalle caratteristiche del contesto e della società) (Medeghini et al., 2013).

Il lavoro delle istituzioni educative, delle imprese sociali e dei servizi alla persona con disabilità svolge in tal senso un ruolo centrale, che prescinde dal ristretto ambito applicativo, poiché appare un settore di sperimentazione dei rapporti umani che apre una tra le possibili strade per tentare d'arginare la crisi culturale contemporanea, affermando la più alta capacità di salvaguardia delle persone portatrici di bisogni speciali, allo scopo di nutrire una cultura della cura in grado di costruire un welfare che risponda alle istanze di una società realmente inclusiva. I processi di integrazione e di inclusione trovano una reale concretizzazione nella riformulazione dei saperi, nelle rappresentazioni culturali della diversità, nella formazione degli operatori ed educatori e nella sinergia tra i diversi attori che intervengono in tali processi, in un sistema di reti di collaborazione e di confronto (De Anna, 2014).

Le distanze e le iniquità emergenti offrono l'occasione di riformulare i tempi e i modi dell'*essere-in-relazione* a partire da una interpretazione culturale dei problemi che guardi al soggetto nella sua unicità. Realizzare l'inclusione implica, in altri termini, focalizzare l'attenzione sui bisogni diversificati di ognuno, *nessuno escluso*, nei principi della partecipazione attiva e delle pari opportunità (Cottini, 2018).

Il problema riguarda essenzialmente, quindi, l'istituzionalizzazione di modelli interpretativi e di formazione per chi opera nel settore delle disabilità e dell'inclusione sociale. L'ipotesi delineata in questa sede assume, dunque, che alcune questioni fondamentali si riferiscano al disvelamento di vuoti culturali di ordine interpretativo. Tale ipotesi richiama, quindi, alcuni temi organizzati sul pilastro centrale dei modelli della conoscenza in generale, nonché della cultura di senso comune; essi, correlati tra loro, rinviano alla perdita di autorevolezza del sapere, alla riduzione e all'oggettivazione delle forme di conoscenza, all'esito dell'individualismo, alla deriva dell'esclusione sociale. Queste tematiche pervadono la formazione implicita delle persone ed influenzano l'agito di ognuno, impoverendo il bagaglio interpretativo e strategico di chi opera sia sul piano progettuale, sia su quello educativo per il sostegno alla persona. Si propone, dunque, una prospettiva centrata sulla persona e sulla cultura dell'inclusione come sfondo interpretativo per la realizzazione di percorsi di analisi e di formazione delle figure coinvolte negli interventi di cura.

Il presente contributo, a partire dalle condizioni di estensione del disagio sociale rivelate dall'analisi dello sfondo qui descritto, intende dunque mettere in luce la centralità che la formazione culturale e professionale degli operatori

socio-educativi può assumere come azione trasformativa “dal basso” per la costruzione di una società inclusiva, nella proposta di una prospettiva fenomenologica dell’intervento di cura, concentrata in particolare, sul valore soggettivo dell’esperienza e del fare significato (Lo Presti, Sabatano, 2018).

2. La cura educativa per l’inclusione sociale

Formare in contesti caratterizzati dal disagio e dalla marginalità vuol dire contemplare molteplici livelli di complessità. Operare in tali ambiti implica porre il tema dell’emergenza in un’ottica di sistema; il disagio non è, in altri termini, interpretabile come evento particolare a cui porre rimedio, ma assume il valore di condizione permanente che caratterizza e condiziona le visioni, le relazioni, i comportamenti, le scelte.

Il binomio inclusione-educazione si pone in maniera indissolubile come perno di un’idea di formazione che è necessariamente finalizzata all’obiettivo di sprigionare il potenziale dei soggetti, sostanziando il progetto della democrazia come forma di vita associata ed inclusiva. Questa acquisizione di fondo chiama in causa le istituzioni educative ed i professionisti che vi operano, rispetto alla necessità e alla responsabilità di costruire e di esprimere competenze adeguate all’incedere di una crisi organizzativa, istituzionale, socioculturale. La formazione delle competenze di un operatore che vive contesti ad elevato livello di criticità diventa, dunque, un tassello centrale e non eludibile nella costruzione delle figure professionali che a vario titolo partecipano alla configurazione e alla gestione di azioni di sostegno e cura dei soggetti portatori di disabilità.

Il mestiere di *operatore della cura* è un mestiere sociale che pone il soggetto all’interno di sistemi di variabili complesse e sfuggenti che si riferiscono sostanzialmente all’*essere persona*; un mestiere che implica cioè delle profonde capacità nella gestione della relazione intesa nella sua accezione più ampia; profonde capacità nell’interpretazione e nella conoscenza di sé e dell’altro e, di conseguenza, nell’espressione di un tenore dialogico consapevolmente regolato ed efficace (Lo Presti, 2010).

Formare oggi un operatore della cura in una prospettiva inclusiva implica un ripensamento delle logiche interpretative della condizione del disabile: dalla focalizzazione sui problemi del soggetto destinatario dell’azione ad una ri-centratura sulla soggettività dell’operatore stesso, nella convinzione che la costruzione di una crescita professionale nell’ambito delle sue competenze, necessità di pratiche che lo guidino nella scoperta e nell’analisi dei pensieri, delle convinzioni, dei disagi e dei dubbi che costituiscono il proprio *sapere personale* (Forlin et al., 2019); elementi in cui trovano origine i comportamenti, le azioni e le scelte che, se non compresi a partire dall’origine del *sé*, possono determinare implicitamente esiti inconsapevoli che *creano lo sguardo* verso l’*altro*, talvolta in direzione dell’esclusione, del rifiuto o all’opposto di un legame eccessivo e disfunzionale con i soggetti con cui ci si confronta.

La cultura di senso comune, così come la cultura più largamente diffusa anche all’interno delle stesse istituzioni educative, ha mostrato spesso atteggiamenti vanamente assistenzialistici che, nella generalizzazione, sfuggono al tema della soggettività per produrre politiche ed azioni che non sono in grado di cogliere l’essenza del disagio vissuto dal punto di vista di chi ne è portatore. L’espressione di questa consapevolezza è leggibile, appunto, in molti degli attuali modelli di intervento.

In tal senso, chi si occupa di sostegno e di cura deve comprendere sé stesso ed il mondo in cui si trova, poiché questa è l’unica via per poter articolare una riflessione adeguata alle questioni poste dal contesto reale di esperienza (Cunti, 2014); tali questioni non sono mai sganciate da una

dimensione concreta che deriva da implicazioni ideologiche, da scelte politiche, da mode, credenze, da opportunità o contingenze. L'attenzione alla soggettività, a sé e all'altro, e alla dialettica che esiste tra queste polarità è la chiave di una formazione attivamente e concretamente *trasformativa* (Taylor, 2006; Mezirow, 2003; Bertolini, 1988).

L'inclusione come rivoluzione culturale, sociale, ma anche sostanzialmente formativa implica, in tal senso, la collocazione centrale della categoria della *soggettività* sullo sfondo della formazione. I *principi speciali* che differenziano la pedagogia dalle altre scienze dell'educazione riguardano proprio questa prerogativa: la presa in carico della persona quale soggetto (Bertagna, 2009).

L'inclusione non è, quindi, il risultato di mere strategie di emergenza o di accomodamento, ma va intesa come processo complesso di mediazione reciproca e dialettica tra livello teorico e livello strategico-procedurale in cui la soggettività diviene il fulcro centrale; solo in questo modo essa esprime la possibilità di contribuire ad una *rivoluzione culturale* efficace e completa che agisce in direzione e all'interno di una pedagogia dell'emancipazione, la quale si nutre di situazioni dialogiche, di vicinanze orientate all'ascolto, di comunicazione costruttiva.

Per la pedagogia accogliere oggi il compito-sfida dell'inclusione significa, dunque, impegnarsi a delineare l'uso di linguaggi e di strumenti di cui si predisponga e si controlli la funzione (Id., 2010); una pedagogia dell'inclusione muove dunque dalla convinzione, suffragata dalle riflessioni sociologiche e antropologiche, che «l'interazione [...] è un dato di fatto entro il quale la ragione deve prevalere sul caso. Ragione che, in linguaggio pedagogico, significa mediazione e fiducia nelle possibilità che ciascuno possa imparare a conoscere il mondo dell'*altro*, a comprenderne punti di vista e modi di essere. La pedagogia è, in generale, una forma di mediazione» (Favaro, 2004, p. 37).

La conduzione dell'esperienza professionale di chi interviene nell'ambito del sostegno alla persona richiede, dunque, la maturazione di conoscenze e di competenze adeguate a far fronte alla singolarità dei bisogni diversificati che caratterizzano le persone portatrici di disabilità, a partire dal riconoscimento dei propri. In particolare, ai professionisti che intervengono in contesti problematici si richiedono competenze peculiari nella gestione del rapporto con l'altro. Solo quando la relazione è positiva, basata sull'ascolto, sulla fiducia, sulla reciprocità è possibile ritenere di aver costruito le basi per lo sviluppo di un processo realmente inclusivo.

Ovviamente, non è necessario enunciare tale principio perché esso possa tradursi in azioni concrete; nelle realtà caratterizzate dalla disabilità (le quali possono prodursi in molteplici dimensioni), i problemi concreti, le circostanze avverse, la pluralità di variabili imprevedibili, che strutturano di volta in volta i contesti di esperienza, si pongono come barriere, molto spesso inconsapevoli e insormontabili, rispetto alla possibilità di tradurre in pratica tale principio. Non basta, cioè, imprimere tutta la propria dedizione umana e professionale all'interno del proprio lavoro, facendo leva su un mero *spirito missionario*, perché ciò impedisca di ricadere in errori o in interpretazioni sbagliate che condannano imprevedibilmente l'azione professionale all'insuccesso, con i conseguenti effetti connessi alla frustrazione e all'abbassamento della stima di sé e della motivazione, sul versante umano e professionale.

3. La prospettiva fenomenologico della formazione

Il lavoro di cura nell'ambito del sostegno alla persona disabile, quando si riferisce a condizioni caratterizzate dalla deprivazione, dalla iniquità, dalla difformità e dalla variabilità, realizza un tale orizzonte di imprevedibilità per il quale è fondamentale sviluppare capacità di *dialogo con la situazione*; pertanto, per chi opera in tali contesti, la necessità non è quella di padroneggiare procedure, piuttosto quella di essere in grado di lavorare a partire da una *sensibilità interpretativa* culturale ed umana che consenta, di volta in volta, di ricostruire scelte e direzioni all'interno di un confronto critico e costante con la realtà in cui si è immersi. Realtà che è composta sostanzialmente da persone, tutte con particolari difficoltà e, dunque, da variabili interpretative e comunicative determinate dagli imprevedibili processi psicologici, socio-culturali ed emozionali *in gioco*.

Il nucleo fondamentale su cui si innesta lo sviluppo di una prospettiva fenomenologica per una formazione degli operatori sociali e degli educatori in genere è, quindi, costituito dal tema del confronto con i modi personali attraverso cui il soggetto attribuisce senso e direzione alle proprie esperienze di formazione (Bertolini, 1088; Cavana, Casadei, 2016) intese come esperienze singolari, concrete e situate, che fungano da contesto per la maturazione di linee interpretative e teorico-procedurali.

Le competenze pedagogiche della cura non si realizzano, pertanto, acquisendo conoscenze e metodi standardizzati, poiché esse devono necessariamente interpretare ed affrontare in maniera originale, inedita, situata le situazioni critiche e difforme proposte dalle condizioni che delimitano di volta in volta le forme del disagio determinate dalle diverse e possibili disabilità. La formazione alle competenze di cura, pertanto, non deve proporre procedure o strategie predefinite, ma dovrebbe essere progettata e realizzata attraverso l'esercizio d'uso della *riflessività*, come dispositivo metodologico sistematico: non è, cioè, solo acquisendo conoscenze e procedure che maturano tali competenze, poiché queste ultime scaturiscono nell'incrocio tra l'emersione delle continue sollecitazioni e la possibilità di mettersi in discussione di fronte ad esse, ridiscutendo allo stesso modo i fondamenti taciti del sapere personale e professionale che inconsapevolmente orienta il rapporto tra il professionista ed il proprio agito professionale.

In tal senso, la concezione di conoscenza stessa si allontana dalla possibilità di utilizzo della spiegazione oggettiva della realtà come principale veicolo della produzione di sapere (matrice tradizionale). Si tratta, allora, di una formazione, che mira ad un lavoro riflessivo sulle premesse ed i sistemi su cui si fondano, spesso tacitamente, le interpretazioni e le spiegazioni dell'esperienza.

Esprimere questa possibilità implica la costruzione di competenze di tipo trasversale, critico-riflessivo, comunicativo-relazionale (Lo Presti, 2014); competenze che consentono di entrare in rapporto con i soggetti destinatari dell'azione di cura, a partire da una piena disponibilità a dialogare con il senso soggettivo dell'esperienza, ponendo in discussione costante e sistematica convinzioni personali, punti di vista, strutture di sapere consolidato. In altri termini, si tratta di sfuggire all'errore di attribuire *significati oggettivi* all'esperienza, acquisendo invece che per il fine dell'inclusione è essenziale comprendere il senso di azioni e comportamenti inclusivi o esclusivi, imprevisi o meno, in base al valore e al significato che essi assumono a partire dalla persona che li ha generati, dal suo essere del *mondo naturale*, dalle sue esperienze vissute (Bertolini, Caronia, 1993, p. 39).

In generale, l'istanza fondamentale generata dall'attuale crisi culturale del welfare muove verso l'urgenza di intervenire sulla cultura stessa "dal basso", formando operatori della cura alla persona in grado di includere *tutti*

attraverso il riconoscimento della pluralità delle esperienze *vive*, interiori, sociali e culturali di *ognuno*. In estrema sintesi, un buon operatore è dunque tale, se si mostra in grado di *includere tutti*, relazionandosi *positivamente* con ognuno, padroneggiando metodi e strumenti per supportare ogni soggetto in difficoltà (Sharma, Forlin, Loreman, p. 2008). È questa la traccia su cui muovere una formazione professionale realmente efficace, essendo essa capace di intervenire all'interno di quel dominio di esperienza che possiamo identificare con il fluttuante, irregolare, non standardizzabile insieme di processi psicologici, emotivi, relazionali, comunicativo-simbolici che agitano in maniera implicita e assolutamente determinante le direzioni progettuali e le azioni di cura di chi opera in contesti di disagio e di marginalità.

Da un punto di vista fenomenologico, ogni individuo in quanto soggetto vivente ha nell'intenzionalità della coscienza, nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, la sua caratteristica essenziale. Qualunque attività psichica dell'uomo, si tratti di un desiderio, di un ricordo, di un giudizio, di una percezione, ricalca la struttura fondamentale della coscienza. Tra la coscienza e l'oggetto sussiste, dunque, una relazione necessaria, la cui natura non consiste però in una registrazione passiva degli oggetti del mondo, quanto in un processo di significazione attiva. La coscienza, dunque, nell'assumere un'intenzione, attribuisce un significato e un valore all'oggetto che, di conseguenza, non può essere considerato come una realtà avente già senso e valore in sé. La *realtà* assume cioè un significato in relazione al soggetto.

In tal senso, il soggetto non è il risultato di una serie di forze e urti di un mondo naturale; «il mondo offre dei *pre-testi* sulle cui suggestioni ed entro i cui vincoli il soggetto costruisce dei *testi*, ossia delle rappresentazioni sensate del mondo, nella cui costruzione il soggetto, il suo sistema di rilevanza, il suo modo di cogliere le tracce di senso nel mondo, sono fortemente implicati» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 41). Questo particolare principio diviene ancor più ineludibile quando i mondi a confronto sono caratterizzati dalla diversità; dunque, nei contesti difficili della disabilità, più che mai, la disponibilità alla dismissione delle categorizzazioni falsamente oggettive, dettate dal proprio *habitus* culturale e l'apertura al riconoscimento dell'origine di senso dell'altro assumono il valore di prerequisito fondamentale per l'interpretazione delle criticità e la costruzione di strategie d'intervento fondate sulla comprensione e sul dialogo. Si vuol dire che prestare cura non può in nessun caso significare colonizzare (Freire, 1971; 2004) le vite altrui, imponendo significati e mortificando l'intenzionalità e la libertà del soggetto attraverso categorie che lo precedono. Occorre piuttosto accogliere i punti di vista altrui sebbene estranei al proprio orizzonte di significato o addirittura opposti ad essi, in una dinamica relazionale fondata sull'autentica apertura dell'educatore (Rogers, 1970; 1973).

Un approccio fenomenologico alla formazione degli operatori guida, dunque, la delimitazione dei contenuti e del metodo della formazione stessa non semplicemente verso i meri fatti (*mere facts*), che definiscono l'esperienza educativa, ma in direzione dell'impatto che questi hanno sui soggetti e sul significato che assumono nelle loro vite: «phenomenology is seeking realities, not pursuing truth» (Mortari, Tarozzi, 2010, p. 18).

In tal senso, nella definizione delle questioni e delle sfide centrali legate all'intervento di cura in condizioni di disagio, svolge un ruolo primario sia lo sguardo del formatore stesso, sia di tutti i partecipanti al processo di formazione. Questi ultimi aspetti, avvalorano, in sintesi, un'idea della realtà intesa come costruzione sociale complessa non riducibile ad una fotografia oggettiva dei fenomeni che la caratterizzano.

4. Le competenze della cura educativa

Realizzare azioni di cura dal valore inclusivo che rispondano alla complessità e alla varietà dei bisogni di soggetti portatori di disabilità, implica la strutturazione di un profilo di competenze indispensabile. Questo è un problema fondamentale che può essere affrontato solo maturando una sempre maggiore chiarezza rispetto ai profili professionali che accompagnano la vita di un soggetto con bisogni ordinari o speciali (Canevaro, 2013).

L'operatore socio-educativo è colui il quale si fa carico del delicato e gravoso compito di realizzare l'esperienza di sostegno nella concretezza del quotidiano, secondo gli orientamenti di senso e la prospettiva teorica prescelta, nel tentativo di sottrarre la pratica all'improvvisazione e, quindi, alla non scientificità (Bertolini, 1988). La professionalità si caratterizza, in tal senso, per l'intenzione e la capacità di agire educativamente secondo principi e orientamenti che appartengono alla scienza dell'educazione; quando parliamo di bisogni, in questo ambito, infatti, non facciamo riferimento ai bisogni materiali, pur assolutamente fondamentali e talvolta non adeguatamente corrisposti, che i soggetti con disabilità esprimono, ma intendiamo identificare quei bisogni che precedono quelli materiali e che fanno riferimento all'area della cura alla persona sul piano del riconoscimento della sua esistenza e della sua unicità. Solo realizzando il soddisfacimento di questi bisogni ontologici è possibile inaugurare percorsi per il sostegno che assumono poi anche la necessaria valenza nei termini concreti e materiali del diritto e delle reali condizioni di vita. Chi presta azioni di cura è, dunque, colui il quale deve possedere un *sapere* e un *saper fare* generali e specifici utili, da un lato, per riuscire ad effettuare scelte consapevoli ed orientarsi all'interno delle complesse dinamiche che investono la pratica e, dall'altro, per operare attraverso metodi, tecniche e strumenti coerenti con l'orizzonte di senso all'interno del quale queste ultime acquistano significato. Ciò vuol dire che anche le competenze più specialistiche che egli può possedere devono passare attraverso l'attenzione al soggetto, per evitare il rischio di uno schiacciamento sulla prestazione materiale o di una riduzione tecnicistica del proprio operato che dimentica il soggetto in favore della prestazione; non è questo il senso della cura.

La capacità di prestare cura rappresenta, in tal senso, una *dimensione interna*, non *esterna* delle professionalità socio-pedagogiche. Essa non costituisce, si vuol dire, una risposta a specifiche condizioni esterne (disabilità, disagio), piuttosto concerne la *dimensione della ricerca* di quegli strumenti, non pronti all'uso, ma di natura critica e riflessiva, che mettono l'operatore in condizione di affrontare la realtà per come essa ci viene posta. Compito dell'operatore è, pertanto, identificare e padroneggiare tali strumenti attraverso il dialogo con la situazione, in modo da sapere quando porli in uso nel momento in cui la situazione stessa lo richiede, senza rigidità, ma a partire dall'ascolto dei bisogni espressi ed emergenti (Canevaro, 2013).

Pertanto, in sintesi, le competenze dell'operatore si innestano su tre dimensioni: *sapere*, *saper fare*, *saper essere*. La prima dimensione riguarda il *sapere* inteso come l'intreccio di tre livelli: *scientifico*, relativo alle conoscenze consolidate ed alle teorie scientifiche possedute; *implicito*, connesso alle credenze, alle teorie ingenuie, ai pregiudizi condivisi all'interno di una cultura e che tacitamente plasmano il conoscere; *personale*, relativo all'idea del mondo prodotta dalla propria esperienza, dalla propria storia, dalla percezione del proprio sé. La seconda dimensione attiene al *saper fare*, inteso come quell'insieme di abilità che delineano la competenza specialistica dell'educatore. La terza dimensione attiene al *saper essere* e, quindi, alla capacità

di ascolto, di empatia e di *enteropatìa* (Bertolini, Caronia, 1993, pp. 92-93) ed alla consapevolezza del come si conosce e si sente (Gaspari, 2002), nonché alla sperimentazione delle emozioni.

Il ruolo essenziale che anima l'orizzonte di senso della competenza dell'operatore sociale, si rivela più che mai nella funzione dell'*integrazione tra individuo e società*. Chi opera nella cura delle persone deve necessariamente guardare al suo agire in direzione sociale e culturale, ossia orientando le pratiche educative allo scopo di accrescere la consapevolezza di essere membri di una collettività che condivide regole e cultura. Questo processo appare, oggi più che mai necessario, particolarmente nei contesti del disagio e della disabilità, poiché sono proprio questi i contesti in cui si evidenzia l'urgenza di una ridefinizione dei significati culturali nella direzione di una connessione tra sé e l'altro, nell'ottica della reciprocità e dell'inclusione, un'ottica *comunitaria*. In questa prospettiva, diviene fondamentale riconoscere la dignità e la legittimità dei modelli di spiegazione dei soggetti con disabilità, che si confrontano con i saperi, i valori e le idee proposte, variandone il significato e l'interpretazione a partire dalla loro esperienza, assumendo come dispositivo centrale il *principio della prospettiva*, che concerne le modalità soggettive del fare significato (Bruner, 1997).

5. Agire la cura per la trasformazione culturale

I lineamenti qui proposti hanno inteso sottolineare l'idea per cui il lavoro di cura in chiave pedagogica possa costituire uno snodo centrale nella promozione di un cambiamento culturale “dal basso”, teso verso la realizzazione di una cultura della formazione in grado di incidere sulla società.

Attualmente, le condizioni della marginalità e dell'esclusione sono apparse come variabili consolidate all'interno del sistema sociale. Difatti, assistiamo ad un'ampia e significativa sequenza di eventi e condizioni che hanno reso tangibile la situazione generalizzata di crisi nella quale le istituzioni e le principali agenzie formative della società, formali ed informali, versano; una crisi che è profondamente vincolata all'emersione di comportamenti imprevisi, che descrivono una realtà rispetto alla quale chi opera per il delicato processo di formazione, rivela in maniera sempre più eclatante il proprio disagio e la propria insicurezza. La necessità di sviluppare competenze nuove e *all'altezza* dei problemi emergenti è dunque evidente e riguarda l'insieme del sistema educativo, di cui le esperienze classificate con la categoria del *disagio* e del *rischio* rappresentano solo una parte: l'intero sistema educativo sembra *incorrere nell'eventualità di divenire un contesto a rischio*. Promuovere lo sviluppo di competenze per la cura educativa richiede, dunque, così come l'intero impianto teorico di questo contributo indica, di intervenire sui metodi di formazione professionale laddove evidentemente teoria e metodo non possano essere disgiunti. Le competenze trasversali rifuggono da logiche e didattiche tradizionali, poiché sono l'espressione di attitudini, tendenze e sensibilità che non riguardano la messa in pratica di procedure o di tecniche, ma l'esercizio d'uso costante e sistematico di un *atteggiamento* nei confronti del *pensare*, del *sentire* e, di conseguenza, dell'*agire*. Atteggiamento che, orientando questi tre livelli criticamente, attraverso continue e ricorsive modificazioni, riorganizzazioni di sé e del contesto, genera quelle *dimensioni virtuose* del dubbio e dell'incertezza che sostanziano la crescita professionale a partire dalla spinta necessaria della ricerca continua; del bisogno, cioè, di *porsi domande adeguate*, piuttosto che riferirsi a *risposte preordinate* (Lo Presti, Sabatano, 2018).

In Italia, in particolare, le politiche di intervento e le azioni concrete che da esse derivano non sono realmente coerenti con la categoria dell'inclusione; le pratiche istituzionalizzate non si riferiscono, cioè, ad acquisizioni scientifiche validate, piuttosto si realizzano a partire da competenze che non scaturiscono da saperi pedagogici o comunque generalmente legati alle scienze dell'educazione. Il riferimento ad una tradizione scientifica e di ricerca di matrice pedagogica è, in tal senso, spesso solo occasionale, superficiale o arbitrario. Ciò rende le problematiche e le criticità del lavoro di cura doppiamente complesse. Intervenire per il fronteggiamento del disagio sociale è, come chiarito, per sua natura, azione difficile e problematica, poiché richiede l'acquisizione e lo sviluppo di competenze non scaturenti da un orizzonte teorico-metodologico dal valore predittivo e prescrittivo in senso lineare ed assoluto. Pertanto, ancor di più, quando il sistema istituzionale della formazione non dialoga profondamente, costantemente e metodicamente con l'orizzonte teorico-metodologico della disciplina pedagogica, le criticità si moltiplicano. Il risultato di questo incontro superficiale è la produzione e diffusione di un insieme di *slogan* che fanno dell'inclusione un concetto bello da sbandierare, ma scarsamente tradotto in pratiche educative che lo soddisfino realmente, che realmente incidano cioè nel costruire una vera e profonda cultura dell'inclusione diffusa. Questo determina che le responsabilità di una buona ed efficace azione di cura si riverberi doppiamente sul singolo operatore e sulle realtà locali di cui egli è espressione. Operatore che, in solitudine o, nella migliore delle ipotesi, all'interno di micro comunità di confronto e di crescita, dovrebbe promuovere azioni ed interventi di qualità, fondati su acquisizioni scientifiche validate, su una tradizione di ricerca accreditata, su metodologie rigorose e riconosciute. Tutti elementi, questi ultimi, pubblici, presenti e disponibili nell'orizzonte dei saperi scientifici noti, ma di cui chi si occupa di welfare o di sostegno alla persona, per una cronica miopia del fare politica educativa in Italia, non riesce pienamente a disporre, se non nella riduzione di mero piano dichiarativo, retorico e semplificato, di cui tutti parlano e nessuno ne sa realmente nulla.

Tutto ciò può produrre un esito estremamente pernicioso, che potrebbe nel tempo generare conseguenze ancor più gravi di quanto sinora non stia già determinando: *un sistema sociale della cura inadeguato ai tempi*.

Viviamo una grave tendenza alla delegittimazione costante dell'autorevolezza del sapere; la formazione professionale è sempre più orientata da una parcellizzazione e strumentalizzazione delle conoscenze che determinano l'esito rischioso di un impoverimento delle competenze educative e di cura. Pertanto, il valore della formazione culturale come elemento vivo e pulsante che *si modifica* nel confronto e che *modifica*, allorquando esso riesca a svolgere quel ruolo fondamentale nella teoria della formazione, appare oggi più che mai la chiave di volta per incidere significativamente sugli ordinamenti della realtà sociale nella direzione dell'inclusione e della cooperazione. Questo alto e fondamentale obiettivo della formazione non si può raggiungere solo trasferendo conoscenze, pur valide, ma spesso anche vuote di concretezza e di corrispondenza con l'autenticità dei contesti.

In altri termini, le competenze pedagogiche ed il lavoro di cura non possono essere meramente *insegnati* attraverso modalità didattiche tradizionali; ciò sarebbe una contraddizione epistemologica. Le competenze del lavoro sociale non si possono solo e semplicemente *spiegare* nell'ambito di corsi di specializzazione della durata di pochi mesi; la loro maturazione richiede processi formativi ed auto formativi di medio e lungo periodo che utilizzino *l'esperienza e la riflessività circa l'esperienza* come viatico di ricerca e di

cambiamento trasformativo (Mezirow, 2003). La proposta di fondo è che sia quanto mai necessario progettare e muovere un sistema della formazione professionale per la cura che riconosca come interlocutore scientifico, politico ed istituzionale la disciplina pedagogica; un sistema che favorisca i processi di inclusione all'interno delle agenzie educative e sociali (D'Alonzo, 2018) e che si avvantaggi, dunque, di modelli di conoscenza, metodologie, pratiche e strumenti complessi attraverso una progettazione e programmazione di forme di tirocinio in tempi lunghi, piuttosto che su una manciata di ore di formazione vuote e didascaliche; tempi in grado di intervenire sugli stili di pensiero consolidati; si tratta, allora, di un lavoro sulla persona e sui saperi profondi e taciti che la strutturano, avviando percorsi all'interno dei quali si possa avere l'opportunità di percepirsi *mutati*.

Riferimenti bibliografici

- Adams, R., Reiss, B., Serlin, D. (2015). *Keywords for Disability Studies*, University Press.
- Barnes, C., Oliver, M. (2015). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560.
- Bertagna, G. (2009). Tra disabili e superdotati: la pedagogia "speciale" come pedagogia generale. *Orientamenti Pedagogici*, 56(6).
- Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia.
- Bertolini, P., Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson.
- Cavana, L., Casadei, R. (2016). *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche esistenziali ed esigenze professionali*, Aracne.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholè – Morcelliana.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci.
- Ercolani, P. (2019). *Figlio di un io minore. Dalla società aperta alla società ottusa*, Marsilio.
- Favaro, G. (2004). *Aprire le menti nel tempo della pluralità*, in Demetrio, D., Favaro, G. (a cura di). *Didattica interculturale*, FrancoAngeli.
- Forlin, C., et al. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA.
- Gaspari, G. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Guerini.

- Han, B. C. (2020). *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Einaudi.
- Johnstone, D. (2001). *An Introduction to Disability Studies*, David Fulton Publishers.
- Lasch, C. (2004). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli.
- Lo Presti, F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci.
- Lo Presti, F. (2024). Forming the Reflective Self for the Life Project. The Guidance Function of Education. *Educational Reflective Practices*, 2, 87-98.
- Lo Presti, F., Sabatano, F. (2018). Being educators in extreme context. When practice challenge theory. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(2).
- Medeghini, R. (2008). *Dall'integrazione all'inclusione*, in Onger, G. (a cura di). *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*, Vannini Editrice.
- Medeghini, R., et al. (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erikson.
- Medeghini, R., et al. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erikson.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L., Tarozzi, M. (2010). *Phenomenology and Human Sciences Research today*, Zeta Books.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*, Basigstoke.
- Pavone, M. (2014). *L' inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori.
- Rogers, C.R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli.
- Rogers, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Taylor, E.W. (2006). *Teaching for change: Fostering transformative learning in the classroom. New directions in adult and continuing education*, Jossey-Bass.

Gli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti con plusdotazione: una valutazione delle prospettive degli insegnanti italiani

Teachers' attitudes towards gifted students: an evaluation of Italian teachers' perspectives

Francesco Marsili^{1*} and Maria Mirandi²

¹ University of Perugia 1; francesco.marsili@unipg.it

² University of Perugia 2; maria.mirandi@unipg.it

* Correspondence: francesco.marsili@unipg.it

Abstract: Il contributo indaga gli atteggiamenti degli insegnanti di ogni ordine e grado, curricolare e di sostegno, rispetto all'educazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione. Gli atteggiamenti degli insegnanti condizionano notevolmente l'apprendimento degli studenti e possono configurarsi come barriere o facilitatori. Indagarne le caratteristiche è un obiettivo ormai diffuso nel contesto della ricerca psicologica ed educativa. Il contributo presenta la validazione italiana della scala "Attitudes Towards Gifted Education" (ATGE) originariamente creata per il contesto finlandese (Laine et al., 2019). Questo tema è poco indagato e diffuso in Italia ma risulta di grande attualità perché collegato alle concezioni che gli insegnanti hanno delle elevate capacità, del talento, dell'intelligenza, ma anche, nello specifico di questa scala, dell'inclusione di questa popolazione di studenti. Le analisi effettuate su un campione di 513 insegnanti hanno messo in evidenza la robustezza e la validità della scala anche per il contesto italiano.

Abstract: The paper investigates the attitudes of teachers of all grades and types, both curricular and support, regarding the education of gifted students. Teacher attitudes significantly influence student learning and can act as barriers or facilitators. Examining their characteristics has become a widespread goal within the context of psychological and educational research. The contribution presents the Italian validation of the "Attitudes Towards Gifted Education" (ATGE) scale, originally developed for the Finnish context. This topic is little explored and disseminated in Italy but is of great relevance due to its connection to teachers' conceptions of high abilities, talent, intelligence, and specifically, in the case of this scale, the inclusion of this student population. Analyses conducted on a sample of 513 teachers have highlighted the robustness and validity of the scale for the Italian context as well.

Parole chiave: Educazione dei plusdotati; Atteggiamenti degli insegnanti; Validazione; Educazione Inclusiva; Strategie educative

Keywords: Gifted Education; Teacher Attitudes; Scale Validation; Inclusive Education; Educational Practices

1. Introduction

The school environment can play a pivotal role in recognizing and nurturing the students' potentials, yet it may also serve a stigmatizing function, acting as an amplifier of social and educational inequalities and inequities. It should serve as a critical platform for implementing the directives of the European Commission's report on Children's Rights, which

emphasizes that every child has the right to realize their full potential (European Commission, 2021). In this context, teachers' design and implementation of educational activities are crucial (Pinnelli, 2019). The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) has highlighted the importance of educators' ability to create learning pathways that enable students to achieve their maximum potential, as part of the competencies outlined in the Profile of the Inclusive Teacher (EASNIE, 2012). However, the recognition of every student's potential — foundational principle of inclusive education — is replaced by identification processes that categorize and label students as gifted or non-gifted (Marsili & Morganti, 2025). This gap in Italian pedagogical research has led to a lack of development in fostering a culture that supports high potential (Milan, 2022).

Recent Italian regulatory developments, beginning with MIUR Note no. 562 of 2019, along with current legislative proposals 180 and 1041, reflect an emerging framework aimed at integrating structures and tools for the inclusion of gifted students within the Italian school system. Despite existing measures like the Personalized Didactic Plan (PDP), the fully inclusive approach promoted by the Italian educational system requires ongoing research and efforts by educators to enhance students' well-being. However, such a comprehensive and pluralistic approach does not appear to be interpreted in inclusive terms, neither in normative documents nor in disciplinary theoretical developments. Instead, what emerges are categorizing tendencies (giftedness as a population category defined by specific characteristics and special needs) and meritocratic orientations (the early identification of the most capable students predetermines educational trajectories and functions as a selective practice). Borland (2005) emphasized the need for a "paradigm shift" in gifted education, advocating for a transformative approach that moves beyond the binary distinction between gifted and non-gifted students. This perspective supports a universal, formative educational model that meets the needs of all students through strategies initially developed for gifted education but applicable to the entire classroom without labels or categorizations (Lo & Porath, 2017). Instead of focusing solely on identifying gifted individuals, this approach recognizes the potential in all students and promotes an educational system that provides care and support throughout their development (Marsili, 2022; 2024b). To effectively recognize and nurture potential, it is essential to equip teachers with the skills necessary to transform their attitudes and beliefs on these issues.

2. Research on teachers' attitudes toward gifted education

Teachers' attitudes are a fundamental element of the learning environment, as they can either facilitate or hinder students' development. Fiorucci (2019) employs a broad definition of attitude as an "individual variation of a collective belief [...] that is, the result of representations that people create and share during social interaction" (p.66). The study and analysis of teachers' attitudes and beliefs have significant impacts both in terms of the educational system and policies (Darnon et al., 2018), as well as in terms of teaching practices (Darnon et al., 2023).

Research on teachers' attitudes towards gifted education is still developing but it began in the 1960s gaining rigor with the work of Gagné in the 1980s. The development of the "Opinions Toward Gifted Education" (OGE) scale by Gagné and Nadeau (1991) spurred numerous studies on this topic (Gagné, 2018) (e.g., Lassig, 2003; 2009; McCoach & Siegle, 2007; Troxclair, 2013), as those conducted by Kirsi Tirri (Laine & Tirri, 2021; Laine et al., 2019; Tirri et al., 2002).

Recent studies have explored various aspects of teachers' perceptions and attitudes, highlighting significant gaps and contradictions (De Angelis, 2017; Fiorucci, 2017, 2019). Carman (2011) noted that teachers are often reluctant to identify high-potential students due to concerns about increased workload and classroom management complexities. Similarly, Matheis et al. (2017) found that teachers' beliefs could negatively impact their expectations and behaviour towards gifted students, thus affecting their motivation to teach. Teachers with more knowledge or experience with gifted students tend to have more positive attitudes towards them (David, 2011). Key characteristics of effective teachers for gifted students include a positive attitude towards giftedness, patience, a deep understanding of the students' needs, and the ability to adapt to innovative teaching methods (David, 2011).

It seems almost self-evident to claim that the more a teacher is trained in a specific educational aspect, the more effective they will be in working with or addressing it. Research on teachers' attitudes toward giftedness supports this idea: those who have received training in gifted education tend to have fewer misconceptions and negative attitudes (Olivieri, 2018). However, Italian teachers represent a highly diverse and heterogeneous group, particularly in terms of preparation and training. For instance, teachers who specialize in special education have undergone extensive training on issues related to inclusion and special needs. Even though they may not have attended a specific course on giftedness, they generally possess more competencies than non-specialized teachers when it comes to embracing diversity, accepting differences, and promoting the inclusion of all students. As such, we would expect them to be more inclined to support and accommodate a gifted student, as this trait can be considered a special educational need.

If we consider teachers across different educational levels, we can hypothesize further variations in attitudes. In higher grades, where traditional teaching methods are more prevalent, the belief that academic success reflects intellectual brilliance is deeply ingrained. Consequently, these teachers may lack a solid conceptual understanding of giftedness, which they view solely through the lens of what is visible to them. Students who perform well are deemed naturally gifted and therefore seen as not needing additional attention. This attitude creates a barrier for those high achievers, as teachers do little to further stimulate them (even though they may require more support). On the other hand, underachieving gifted students are overlooked entirely, as these teachers fail to recognize their potential and thus do nothing to provide opportunities for them to demonstrate their abilities. One possible difference between secondary and primary school teachers, for example, could stem from their differing pedagogical approaches. A teaching style less focused on purely cognitive performance allows students to showcase other skills and potentials, such as emotional intelligence and leadership abilities.

3. Objectives

The present study has multiple objectives aimed at a comprehensive evaluation and validation of a scale to measure attitudes towards gifted and talented students. The specific goals are as follows:

1. Investigate the factor structure of the scale: The primary objective is to explore the underlying factor structure of the scale. This involves conducting a confirmatory factor analysis to identify the latent variables that constitute teachers' attitudes toward the education and inclusion of gifted students. Understanding the dimensionality of the scale will help in

delineating the specific domains of attitudes and beliefs assessed by the instrument.

2. Assess the reliability of the ATGE scale: The study aims to evaluate the internal consistency and reliability of the scale and its subdimensions to ensure that the scale provides consistent and reliable measurements of teachers' attitudes across different contexts and populations. High reliability is crucial for the scale to be considered a valid tool for assessing attitudes toward gifted education.

3. Examine differences between special education and general education teachers: Another key objective is to investigate the differences in attitudes towards gifted students between special education teachers and general education teachers. This analysis will help to identify any significant variations in perceptions and beliefs about gifted education that may exist between these two groups of educators. Such insights are vital for developing targeted professional development programs and training that address the specific needs and attitudes of different teacher populations.

4. Explore differences among teachers at different educational levels: the study also aims to explore differences in attitudes toward gifted education among teachers from different educational levels, including kindergarten, elementary, middle, and high school teachers. By examining these differences, the research seeks to identify how attitudes towards gifted students and their inclusion may vary depending on the educational stage. This information is critical for tailoring educational policies and practices that support the development and inclusion of gifted students at all levels of the education system.

5. Assess concurrent validity of the scale: the final objective is to assess the concurrent validity of the scale by comparing it with established measures of attitudes toward inclusive education. Specifically, the scale will be compared with the “Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised” (SACIE-R) scale and the “Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP) scale. This comparison will help to validate the scale as a reliable measure of attitudes toward the education and inclusion of gifted students, ensuring that it correlates well with other recognized tools in the field of inclusive education.

By addressing these objectives, this study aims to provide a robust evaluation of the scale and offer valuable insights into the attitudes of Italian teachers towards gifted education and the inclusion of gifted students. The findings will contribute to the development of evidence-based strategies for improving the educational experiences of gifted students and fostering a more inclusive educational environment.

4. Method

4.1. Participants

The sample included 513 Italian teachers (82.8% female; $M_{age} = 38.53$, $SD = 8.36$; age range: 23-61 years), 63% of whom were special education teachers. The teachers belonged to different education grades: 29.2% were high school teachers, 22.4% were middle school teachers, 17.9% were elementary school teachers, 5.8% were kindergarten teachers, and 24.7% were not in-service teachers. Almost all teachers (96.3%) said they had never attended a training course on gifted education or an event/conference on this topic. In addition, 96.3% of participants did not consider themselves gifted.

4.2. Measures

The scale we administered and validated for the Italian context is a scale developed for the Finnish context by Laine et al. (2019). Laine and colleagues utilized the Gagné and Nadeau scale "Opinions About the Gifted and Their Education" (Gagné & Nadeau, 1991), to which they added additional items to investigate attitudes not only of a general nature towards the gifted but also specific aspects such as the use of differentiated instructions and potential obstacles to serving gifted learners. This Finnish study led to the construction of a 36-item scale (Appendix B in Laine et al., 2019), they called the Finnish version of the Opinions About the Gifted and Their Education, that we deemed suitable for the Italian context, which shares a similar egalitarian approach in several aspects. We will call this scale "Attitudes Towards Gifted Education" (ATGE). The ATGE, originally structured on a nine-point Likert scale, was adapted to a five-point scale. This choice was motivated by both previous evidence suggesting that longer scales may confuse respondents and lead to excessive use of intermediate options (Harzing et al., 2006), as well as the specific characteristics of our sample. In particular, since participants were not familiar with highly complex assessment instruments, the five-point scale was considered more appropriate to enhance clarity in understanding the response alternatives, reduce cognitive fatigue during completion, and increase the reliability of the collected data. The eight factors of the scale encompass: special support, elitism, objection to support, support for differentiation, practical obstacles to serving gifted learners, support for gifted acceleration, prioritization of special education for children with difficulties, and educational challenges for gifted children (In the original version of the scale, factors 6, 7, and 8 were untitled. We analyzed their contents and have provided appropriate names based on the construct they measure).

The "Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised" (SACIE-R; Forlin et al., 2011) is a revised version of the SACIE scale, consisting of 15 items selected from the Attitudes Towards Inclusive Education Scale; a revised version of the Interaction with Disabled Persons Scale; and the Concerns about Inclusive Education Scale. Its purpose is to measure pre-service teacher attitudes towards inclusive education, concerns about inclusive education and feelings towards individuals with disabilities. The scale is a four-point Likert scale from "Totally agree" to "Totally disagree". SACIE-R evaluates three principal dimensions: sentiments, which reflect emotions towards inclusion (e.g. "I would feel terrible if I had a disability"); attitudes, which represent opinions on inclusion (e.g. "Students who are inattentive should be in regular classes"); and concerns, which pertain to anxieties regarding the effectiveness of inclusion (e.g. "I am concerned that I will be more stressed if I have students with disabilities in my class").

The "Teacher Efficacy for Inclusive Practices" (TEIP; Sharma et al., 2012) is a six-point Likert scale from "Totally agree" to "Totally disagree". It consists of 18 items designed to measure three key areas of competencies required for effective teaching in inclusive classrooms: knowledge of content and pedagogy (eg., "I am confident in designing learning tasks so that the individual needs of students with disabilities are accommodated"), management of classroom environment and behaviour (eg., "I am able to calm a student who is disruptive or noisy"), and the ability to work collaboratively with parents and educational assistants (eg., "I can make parents feel comfortable coming to school").

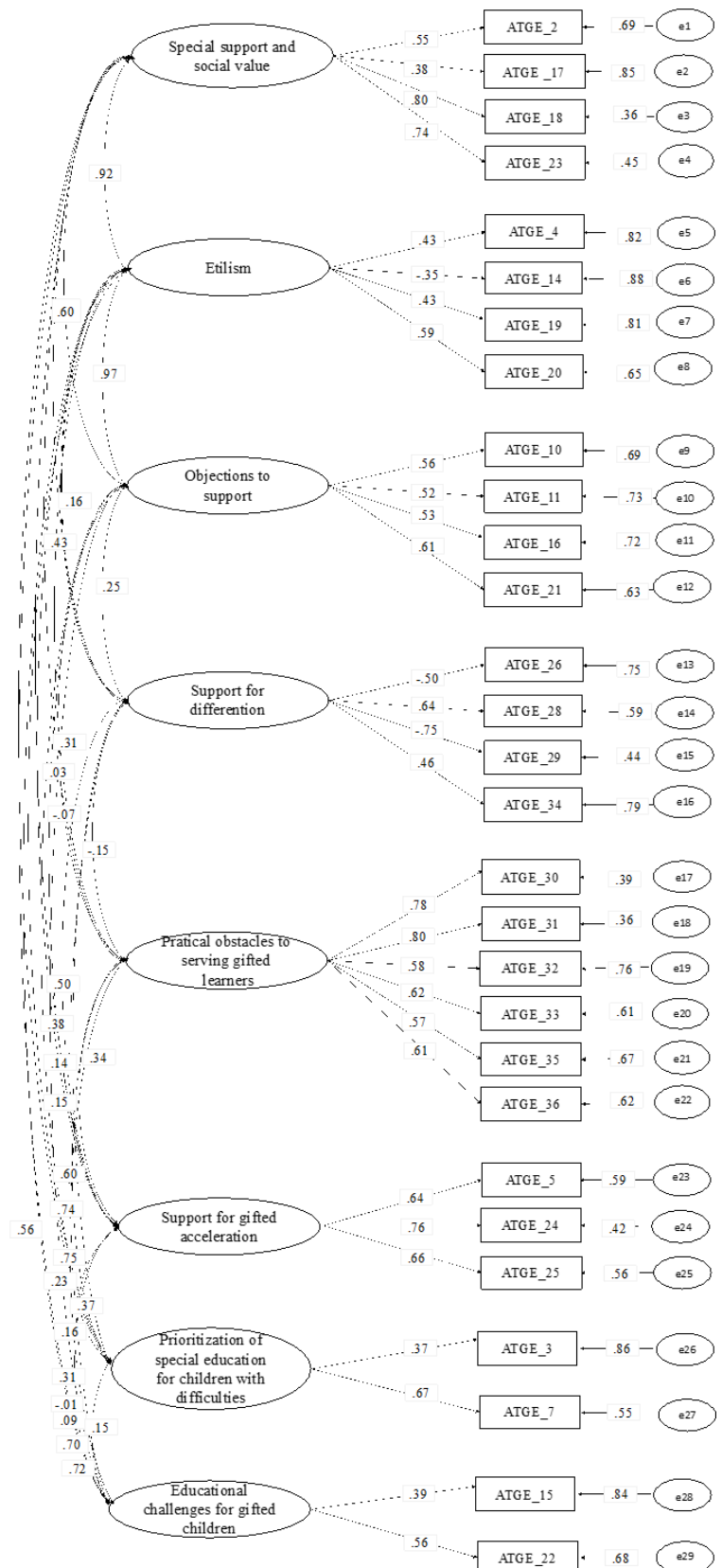
4.3. Analysis

Statistical analyses were performed using the Statistical Package for Social Science (IBM SPSS Version 22) and R (Version 4.1.2; lavaan - Rosseel, 2012 and semTools packages - Jorgensen et al., 2018). All analyses were performed in the absence of missing data. To test the factor structure of the ATGE, a confirmatory factor analysis (CFA) was performed, using weighted least squares means (DWLS), as the observed variables were ordinal. Values of the root-mean-square error of approximation (RMSEA; Marsh et al., 2005) and standardized root-mean-square residual (SRMR; Hu & Bentler, 1999) ≤ 0.08 , comparative fit index (CFI) and Tucker-Lewis index (TLI) ≥ 0.90 (Bentler, 1990) indicated the model fit was acceptable. Cronbach's alpha values $\geq .70$ indicated acceptable reliability (Taber, 2018). An independent-sample t-test was used to examine differences in attitudes toward gifted students between special education teachers and those who had never worked as support teachers. In contrast, differences among teachers of various teaching grades (high school, middle school, elementary school, kindergarten) were investigated using ANOVA. Finally, Cohen's (1992) standard was used to determine whether Pearson's correlation coefficients among the ATGE, SACIE-R, and TEIP scores were substantial.

4. Results

The results of the CFA have supported the eight-factor solution of the ATGE, $\chi^2(349) = 1195.797, p < .001$, CFI = 0.91, TLI = 0.90, RMSEA = .06 (90% CI = [.06, .07]) (see Figure 1).

Figure 1. Standardized Factor Loadings and Factor Correlations in the ATGE



In this study, a 29-item version was proposed. To enhance the model's quality, items 1, 6, 8, 9, 12, 13, and 27, which had factor loadings $< .30$, were eliminated due to their weak correlation with the factor they were supposed to measure (Hair et al., 2014). The internal consistency of the ATGE was good, with Cronbach's alpha of .76. Analysis of the t-test for independent samples revealed that support teachers had higher levels of elitism than

teachers who had never worked as support teachers (Table 1). In contrast, no differences emerged among teachers of different grades regarding their attitudes toward gifted students (Table 2). Furthermore, ATGE correlated positively with SACIE-R ($r = .31, p < .001$) and TEIP ($r = .12, p < .001$).

Table 1. Independent Samples t-test between special education teachers and no special education teachers

	Support teachers		General Education teachers		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Special support	2.55	0.59	2.58	0.57	-.48	.630
Elitism	2.50	0.60	2.39	0.55	2.14	.033
Objections to support	1.92	0.62	1.92	0.53	.13	.892
Support for differentiation	3.79	0.50	3.81	0.49	-.56	.575
Practical obstacles to serving gifted learners	3.14	0.76	3.16	0.75	-.42	.675
Support for gifted acceleration	2.47	0.78	2.53	0.91	-.73	.463
Prioritization of special education for children with difficulties	2.59	0.91	2.59	0.90	.02	.985
Educational challenges for gifted children	2.87	0.88	2.89	0.92	-.22	.829

Table 2. Anova test among different grades of education

	Not in service		Kindergarten teacher		Elementary school teachers		Middle school teacher		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Special support	2.58	0.57	2.49	0.61	2.56	0.60	2.61	0.55	1.00	.391
Elitism	2.36	0.56	2.47	0.64	2.47	0.51	2.51	0.61	1.62	.183
Objections to support	1.91	0.50	1.89	0.67	1.96	0.57	1.93	0.61	.29	.830
Support for differentiation	3.82	0.50	3.88	0.50	3.72	0.49	3.76	0.49	2.33	.074

Practical obstacles to serving gifted learners	3.12	0.78	3.14	0.74	3.20	0.77	3.13	0.75	.261	.854
Support for gifted acceleration	2.50	0.87	2.47	0.84	2.36	0.79	2.61	0.81	2.01	.111
Prioritization of special education for children with difficulties	2.64	0.84	2.48	0.99	2.59	0.87	2.63	0.91	.80	.494
Educational challenges for gifted children	2.95	0.89	2.78	0.88	2.80	0.90	2.94	0.92	1.31	.270

4. Discussion

Teachers' attitudes toward gifted and talented students are pivotal in understanding and supporting this group of learners. Numerous studies have focused on educators' perspectives to better comprehend the factors that shape educational practices and attitudes towards gifted education (McCoach & Siegle, 2007). This study's validation of the "Attitudes Toward Gifted Education" (ATGE) scale represents a significant advancement in developing a reliable and valid tool to measure these attitudes comprehensively. The work carried out has primarily allowed for the consideration of three factors (Factor 6, 7, and 8) that were studied in Laine et al. (2019) but did not yield satisfactory results. This innovative aspect, introduced based on the evidence collected, assigned a title to each factor: Factor 6 "support for gifted acceleration," Factor 7 "prioritization of special education for children with difficulties," and Factor 8 "educational challenges for gifted children," in line with the constructs they investigate.

The analyses revealed that both support and general education teachers share similar attitudes toward gifted education. Both groups recognized practical obstacles, such as lack of resources and specialized training, with no significant difference between their scores. This indicates an awareness of the need for training on gifted education topics, which in Italy does not find homogeneous dissemination across the territory but rather spotty, scattered initiatives (Marsili, 2024a). Both groups strongly advocate for differentiated instruction tailored to the needs of gifted students. Regarding acceleration for gifted students, both groups were supportive, though support teachers displayed a more cautious approach. Attitudes towards providing support for gifted students were similarly aligned, with no significant differences between the groups. This evidence highlights a consensus about the needs of specific strategies to support gifted students. The support for differentiation and acceleration by teachers may lead to a dual and opposing interpretation and reflection. On one hand, this support could indicate a normative and pedagogical awareness of the opportunities these strategies provide. Considering that differentiation, broadly defined (Tomlinson, 1999), may encompass acceleration techniques, endorsing differentiation implies a mastery of its practical applications. It is important to note that in Italy, acceleration must adhere to strict regulations compared to other countries (Maulucci, 2019), and differentiation is not as widely implemented as it should be (D'Alonzo, 2017). On the other hand, support for these strategies might reflect a lack of critical understanding regarding the dichotomy between differentiation and acceleration as approaches to gifted education. The former aligns with an inclusive approach, where differentiation is a teaching strategy applied across the entire class regardless

of labels and a paradigm for an inclusive approach to all the learning differences (Lo, et al., 2019); while the latter consists of specific techniques implemented following the identification of students, offering varied pathways in terms of pace and content based on their abilities (Rogers, 2019). Teachers' attitudes, rather than indicating whether respondents are aware of the educational approaches beneficial for gifted students, reveal a tendency to regard this population as a special category. Notably, attitudes towards elitism revealed a significant difference. Support teachers exhibited higher levels of concern about elitism to general education teachers, with this difference being statistically significant. This indicates that support teachers are more likely to perceive gifted education as potentially creating inequalities or fostering elitist attitudes, highlighting their heightened sensitivity to issues of fairness and equity. The factor of elitism further affirms that teachers who are more trained and attentive to inclusion, such as support teachers, demonstrate a greater critical awareness of the general risks associated with a gifted education based on identification. Data about elitism highlights that a radicalized approach to gifted education, evidently feared by support teachers, where the reductionist paradigm prevails, suggesting that those who are more intelligent (based on test results) should benefit from "better" and more stimulating programs, can pose a risk both to identified gifted students and to those who are not identified (Marsili, 2024b). On one hand, it places a burden of high expectations on the shoulders of gifted students, who feel the pressure to never fail and always succeed; on the other hand, the legitimacy of a group of the 'best' also weighs on non-gifted students, who believe they lack the abilities that deserve attention (Eyre, 2011). Sapon-Shevin (2003) found that such a mechanism creates destabilizing dynamics in school contexts, where the balance is undermined by the awareness of students, parents, and teachers that the school system does not aim to improve for everyone or to enhance everyone's potential, but only for those deemed worthy of additional resources, offering a more attentive and stimulating proposal (Marsili, 2024b). Overall, while both support and general education teachers share many common attitudes towards the education of gifted students, such as the necessity of differentiation and the recognition of practical obstacles, support teachers exhibit a greater concern about elitism and take a more cautious approach to acceleration. These differences highlight the need for tailored training and adequate resources to address specific concerns and enhance the capabilities of both groups in effectively serving gifted students.

As previously mentioned, our study is based on the study by Laine and colleagues (2019). This Finnish study (Laine et al., 2019) provides additional insights for our study. The Finnish teachers similarly hold positive attitudes towards gifted education, recognizing the significant social value of gifted students and the need for special services. They maintain a balanced view on elitism, strongly opposing the idea of special classes for gifted students, which indicates a preference for integrating gifted students within regular classes. Finnish teachers support differentiated instruction but are sceptical about acceleration and the separation of gifted students, reflecting a preference for educational practices that do not isolate gifted students from their peers. In comparison, both Italian and Finnish teachers support differentiated education for gifted students and recognize the practical challenges of implementing gifted education due to resource and training shortages. Both groups favor the inclusion of gifted students in regular classes over special classes. However, Italian support teachers are more concerned about elitism than their Finnish counterparts, who hold a more balanced view. Finnish teachers show a stronger opposition to separating

gifted students into special classes compared to Italian teachers, who, despite favouring inclusion, are less rigid on this point. A possible interpretation could be that the difference in approaches to gifted education between Italy and Finland reflects varying levels of systematization and awareness regarding inclusive practices. In Finland, the integration of a well-defined model of giftedness (Laine & Tirri, 2021) within the educational system promotes an inclusive approach that values differentiation and addresses the needs of all students, including the gifted. This systemic approach ensures that inclusion is embedded in educational practices across the board. In contrast, the Italian preference for any specific educational interventions for gifted students may indicate a more reactive stance, where the emphasis is on implementing measures without a cohesive framework or understanding of their inclusivity (Ianes, 2023). This may be due to the absence of a structured model for gifted education in Italy and a well-established empirical research base in the field (Dell'Anna et al., 2023). Consequently, there is a greater reliance on diverse interventions without a clear focus on how these measures align with inclusive practices. Thus, the Finnish model's emphasis on differentiation and systemic inclusion contrasts with the Italian approach's broader but potentially less informed application of special measures, highlighting a need for greater awareness and integration of inclusive strategies in Italy.

In addition, there were no significant differences in attitudes between different levels of education (high school, middle school, elementary school, kindergarten). This uniformity suggests that teachers' attitudes toward the education of the gifted do not vary substantially by the level of education in which they teach.

Correlation analysis showed that ATGE scores were positively associated with the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) and Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scales. Specifically, the ATGE correlated positively with the SACIE-R scales indicating that teachers with more favorable attitudes toward the education of the gifted also tend to have positive attitudes toward inclusive education and higher self-efficacy in inclusive practices. These correlations provide further evidence for the construct validity of the ATGE.

5. Conclusions

The primary aim of this study was to validate the “Attitudes Towards Gifted Education” (ATGE) scale within the Italian educational context and to assess the attitudes of Italian teachers towards the education of gifted students.

The confirmatory factor analyses provided robust support for the eight-factor structure of the ATGE scale. This validation process confirmed the scale's applicability and reliability when used with Italian teachers, ensuring that it accurately captures their attitudes towards gifted education.

Comparative analyses between special education teachers and general education teachers revealed no significant differences in their attitudes towards gifted students. This suggests a general consensus among educators, regardless of their specialization, about the importance and approaches to educating gifted students.

The findings from this study contribute significantly to the field of gifted education by providing empirical evidence that supports the use of the ATGE scale in diverse educational contexts. Future research can leverage this validated scale to explore further dimensions of teachers' attitudes and to develop targeted interventions aimed at enhancing the educational experiences of gifted students.

Overall, the validation of the ATGE scale marks a critical step forward in the advancement of inclusive educational practices. It underscores the importance of equipping teachers with the necessary tools and attitudes to recognize and nurture the potential of gifted students, thereby contributing to a more equitable and supportive educational landscape.

Riferimenti Bibliografici

- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. The case of no conception of giftedness. In R. & Sternberg, *Conceptions of Giftedness* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812.
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Darnon, C., Jury, M., Goudeau, S., & Portex, M. (2023). Competitive and cooperative practices in education: How teachers' beliefs in school meritocracy are related to their daily practices with students. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1789-1805.
- Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 523-534.
- David, H. (2011). The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 71-80.
- De Angelis, B. (2017). Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 16, 177-206.
- Dell'Anna, S., Bellacicco, R., & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Fiorucci, A. (2017). I bisogni formativi speciali dei gifted students. Gli atteggiamenti degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1), 59-65.
- Fiorucci, A. (2019). Plusdotazione e gifted education: una rassegna della letteratura internazionale sulle rappresentazioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti. In S. Pinnelli (Ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie d'intervento*. Lecce: Pensamultimedia.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality education international*, 21(3).
- Gagnè, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(1), 403-428.
- Gagné, F. N. (1991). Opinions about the gifted and their education.
- Ianes, D. (2023). L'inclusione scolastica in Italia. In S. Dell'Anna, R. Bellacicco, & D. Ianes, *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica* (pp. 13-44). Trento: Centro Studi Erickson.

Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87.

Laine, S., & Tirri, K. (2021). Finnish conceptions of giftedness and talent. In R. J. Sternberg, & D. Ambrose, *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 235-248). Cham: Palgrave Macmillan.

Lassig, C. J. (2003). Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. *1st Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research: Reimagining Practice: Researching Change*, (pp. 141-152).

Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.

Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360.

Marsili, F. (2022). Per un nuovo paradigma di plusdotazione: tra relazione, bene comune e meritocrazia. In M. Casucci (Cur.) *Relazioni e bene comune* (pp.89-105). Perugia: Pièdimosca.

Marsili, F. (2024a). *La ricerca educativa per lo sviluppo del talento. Dalla gifted education all'educazione del potenziale di ciascuno*. Roma: Edizioni Anicia.

Marsili, F. (2024b). La gifted education tra meritocrazia e inclusione: tensioni paradigmatiche e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. XII, 1, 233243. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-22>.

Marsili, F. & Morganti, A. (2025). *Oltre la gifted education*. Milano: Mondadori.

Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160.

Maulucci, E. (2019). Accelerazione per anni scolastici in Italia. In F. Mormando, *Altissimo Potenziale Intellettivo. Strategie didattico-educative e percorsi di sviluppo dall'infanzia all'età adulta*. (pp. 171-174). Trento: Erickson.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted child quarterly*, 51(3), 246-254.

Milan, L. (Ed.). (2022). *Lo sviluppo del talento e dell'alto potenziale. Modelli e buone pratiche per un approccio inclusivo alla promozione della plusdotazione*. Trento: Erickson.

Olivieri, D. (2018). Un'indagine sulle opinioni di educatori e insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati e della loro educazione. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 291-314.

Pinnelli, S. (2019). La didattica per l'alunno plusdotato: modelli, strategie e metodologie d'intervento. In S. Pinnelli (Ed.), *Plusdotazione e didattica inclusiva* (pp. 221-247). Lecce: Pensa multimedia.

Rogers, K. B. (2019). Meta-analysis of 26 forms of academic acceleration: Options for elementary (primary) and secondary learners with gifts or talents. In Wallace, B., Senior, J., & Sisk, D. (Eds.) *The SAGE handbook of gifted and talented education*, pp. 309-320.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.

Tirri, K. A., Tallent-Runnels, M. K., Adams, A. M., Yuen, M., & Lau, P. S. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(2), 112-131.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated Classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: Ascd.

Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35, 58-64.

Educazione inclusiva con strumenti innovativi

Inclusive education with innovative tools

Nicola Macagno*

Università degli Studi di Torino; nicola.macagno@edu.unito.it

*Correspondence: nicola.macagno@edu.unito.it

Abstract: L'educazione inclusiva è a tutti gli effetti una sfida centrale del nostro tempo, in particolare all'interno dei sistemi scolastici che vengono chiamati a garantire pari opportunità di apprendimento per ogni studente. Tramite l'intelligenza artificiale e gli strumenti digitali è possibile aprire nuove strade di personalizzazione dei percorsi formativi, sostenendo gli alunni con bisogni educativi speciali, favorendo così un ambiente di apprendimento equo e flessibile. Tuttavia, la capacità della scuola e dei docenti di interagire con tali strumenti è il vero punto cardine per garantire l'efficacia delle innovazioni. In questo senso, la formazione continua dei docenti diventa imprescindibile per la creazione di un punto di vista etico e critico in grado di orientare l'azione educativa all'interno di un mondo tecnologico. In conclusione, il reale impatto delle tecnologie digitali all'interno del contesto scolastico non può che essere misurato secondo dei criteri etico-pedagogici che si fondano su tre dimensioni essenziali: pari opportunità, partecipazione e valorizzazione delle differenze, le quali possono essere riassunte con una parola: inclusione.

Abstract: Inclusive education is undoubtedly one of the central challenges of our time, especially within school systems that are called to guarantee equal learning opportunities for every student. Through artificial intelligence and digital tools, it is possible to open new pathways for the personalization of learning processes, supporting students with special educational needs and thus fostering fair and flexible learning environments. However, the ability of schools and teacher to interact with such tools represents the true cornerstone to ensure the effectiveness of innovations. In this sense, the continuous training of teachers becomes essential for the development of an ethical and critical perspective capable of guiding educational practice within a technological world. In the end, the real impact of digital technologies in the school context can only be measured according to ethical-pedagogical criteria based on three essential dimensions: equal opportunities, participation and the enhancement of diversity, which can be summarized in a single word: inclusion.

Parole chiave: inclusione; tecnologia; pedagogia speciale; intelligenza artificiale; docenti

Keywords: inclusion; technology; special education; artificial intelligence; teachers

Introduzione

Negli ultimi anni, il sistema educativo ha registrato una crescente eterogeneità. I fattori che hanno contribuito a questa situazione all'interno delle classi sono sia culturali che sociali. In questa tipologia di panorama, gli studenti con bisogni educativi speciali (BES) rappresentano simultaneamente

una sfida ma anche un'opportunità legata al cambiamento didattico. Ripensare le modalità organizzative e didattiche della scuola offre la possibilità di superare il modello trasmissivo e uniforme della scuola del passato. La necessità di adottare un approccio più flessibile che risponda in modo più efficace alle diversità presenti in aula, ha portato a interrogarsi circa la qualità dell'inclusione educativa fino ad oggi. In questo contesto l'uso mirato e consapevole delle tecnologie digitali può creare nuove possibilità, creando diverse prospettive promuovendo, in questo modo, ambienti più equi e volti alla personalizzazione e promozione delle capacità della persona (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). L'inclusione, si pone l'obiettivo di trasformare strutturalmente l'ambiente educativo in modo da renderlo accessibile a tutti valorizzandone le differenze. Per questo motivo il passaggio di modello da integrativo a inclusivo implica un vero e proprio cambiamento di paradigma (Booth & Ainscow, 2011). All'interno di questo processo, la tecnologia non è solamente uno strumento compensativo, ma, diventa un vero e proprio componente nella progettazione didattica (Morin, G., 2020). L'autonomia di uno studente BES può essere sostenuta in modo significativo dall'intelligenza artificiale tramite l'utilizzo di sistemi adattivi. Il punto focale di tale integrazione digitale è la cultura pedagogica annessa che deve essere in grado di integrare l'IA in modo etico e consapevole (Holmes, 2022).

2. Quadro teorico

L'educazione inclusiva ha come base l'idea che tutti i soggetti in formazione abbiano gli stessi diritti educativi all'interno della scuola, indipendentemente dalle loro caratteristiche o condizioni. In questa prospettiva la pedagogia inclusiva deve essere in grado di promuovere un cambiamento sia strutturale che culturale nell'ambiente scolastico (Milani, 2009). Questo approccio educativo richiama la necessità di ripensare, di trasformare, la scuola in funzione della giustizia educativa. L'ambiente scolastico è realmente inclusivo nel momento in cui si concretizza la rimozione di tutte le barriere favorendo la partecipazione e l'apprendimento. L'insegnante diventa mediatore tra i bisogni educativi e le strategie pedagogiche innovative, per questo motivo Margiotta (2015), lo definisce come un modello sistemico e riflessivo. Secondo questo approccio l'idea di scuola diventa l'idea di un sistema aperto al cambiamento, il quale è in grado di integrare strumenti e metodologie flessibili, così da valorizzare il potenziale del singolo studente. Secondo questa visione pedagogica è possibile affermare che l'intelligenza artificiale emerge come uno degli strumenti migliori per supportare la trasformazione della didattica aiutandola a sviluppare l'approccio didattico inclusivo. Si tratta di un cambiamento profondo, che non si limita solamente ad introdurre nuove tecnologie ma, che deve essere in grado di incidere in modo attivo sulle pratiche, sulla cultura e sulle relazioni educative. Il punto di forza dell'intelligenza artificiale è la sua grande capacità di analisi nei confronti di ingenti numeri di dati e di sapersi adattare in modo da rispondere agli utenti. Essa offre la possibilità di creare ambienti notevolmente flessibili e dinamici. L'IA può diventare la leva pedagogica che consente la partecipazione attiva e significativa di ogni alunno, può affiancare il docente

nella progettazione dei vari percorsi personalizzati e nel monitorare i progressi.

Questo potrebbe risultare come la chiave di volta per prevenire l'esclusione scolastica tramite un'azione educativa immediata e ben strutturata. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). È fondamentale ricordare che da sola la tecnologia non è attrice di cambiamento, ma solo uno strumento da utilizzare sotto una chiara visione etica della pedagogia. L'intenzionalità educativa con cui viene utilizzata fa la differenza. Per questo motivo la figura del docente rimane centrale riguardo l'attività educativa scolastica, non si tratta di una comparsa ma è colui in grado di interpretare in modo critico e consapevole le varie opportunità legate all'innovazione tecnologica. (Morin, G., 2020). L'intelligenza artificiale, se integrata secondo un modello etico e progettuale può essere considerata una risorsa volta all'empowerment del sistema scolastico. Si tratta di un'estensione delle possibilità didattiche.

3. L'Intelligenza Artificiale nell'Educazione Inclusiva

Per gli studenti BES, l'intelligenza artificiale è in grado di offrire soluzioni su misura in grado di dare supporto agli aspetti cognitivi ma anche a quelli emotivo-relazionali che costituiscono il percorso educativo. Al momento esistono già diversi software di lettura automatica e sintesi vocale per l'aiuto di studenti con dislessia o altre difficoltà di scrittura e lettura. Allo stesso modo, strumenti di traduzione automatica o di supporto linguistico sono in grado di abbattere le barriere linguistiche per gli studenti che non conoscono la lingua del nuovo paese dove si sono trasferiti. Ambienti dotati di IA, quindi ambienti di apprendimenti adattivi, possono offrire dei riscontri immediati in modo da suggerire attività adatte al percorso di studi e alle necessità del singolo. Considerando la necessità di mantenere un ambiente inclusivo per limitare la dispersione scolastica è fondamentale che esista questo tipo di riscontro personalizzato in modo da stimolare la motivazione e la fiducia degli studenti, Daniele Bruzzone (2025). Rimane fondamentale il ruolo della relazione educativa nonostante l'uso di tale strumento. L'uso consapevole della tecnologia deve sempre essere accompagnato da un progetto pedagogico che stimoli sia l'autonomia che la partecipazione attiva degli studenti (Morin, G., 2020).

La visione pedagogica che accompagna l'intelligenza artificiale deve sempre essere consapevole che la tecnologia fa riferimento ad uno strumento didattico e non al fine educativo. Deve essere lo strumento in grado di dare valore al singolo, aiutandolo a sopperire ad eventuali mancanze e a potenziare i suoi punti forti. (Booth e Ainscow, 2011).

4. Etica, condizioni d'uso e prospettive trasformative dell'IA nella scuola inclusiva

È fondamentale che l'utilizzo dell'intelligenza artificiale si basi su criteri quali la trasparenza, la responsabilità e il rispetto della privacy. Specialmente per quanto riguarda i minori, l'educazione non può affidarsi a dei sistemi non completamente chiari e spiegabili. L'UNESCO (2021), infatti, ha sottolineato

che per quanto riguarda l'intelligenza artificiale nel contesto educativo è presente un'urgenza di normative chiare e condivise.

Tuttavia, nell'era della complessità (Morin, E., 2020), non è possibile limitarsi ad un aspetto puramente normativo. La possibilità di utilizzo della IA deve essere fondata su una visione pedagogica trasformativa e con basi solide. L'intelligenza artificiale deve potenziare quelle che sono le pratiche didattiche diventando un alleato in grado di sviluppare ambienti adattivi. L'intenzionalità educativa su cui si deve fondare questa visione può essere data solo ed esclusivamente da un docente formato e consapevole; la professionalità riflessiva dell'insegnante (Schön, 1983; Bondioli, 2004), resta fondamentale nell'interpretazione dei dati e nell'integrazione delle tecnologie all'interno dei processi formativi così da evitare le così dette “derivate automatizzate” dove il formatore perde di vista il suo valore educativo affidandosi completamente alle macchine. Secondo European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022), la scuola inclusiva è quella in grado di trasformare le proprie pratiche per garantire pari opportunità a tutti e non solamente una scuola che accoglie. L'utilizzo critico della IA può certamente favorire questo processo d'inclusione coadiuvando il processo di empowerment personale. Per questo risulta fondamentale un Quadro normativo condiviso che riesca a tenere insieme tecnologia e umanesimo ma anche la giustizia sociale e l'innovazione.

5. Formazione docente per un uso efficace e inclusivo dell'IA

Per la corretta implementazione della IA all'interno del contesto scuola è fondamentale un'adeguata formazione per i docenti. L'attuale divario presente tra potenzialità tecnologiche e competenze pedagogiche e digitali dei docenti rappresenta uno dei principali ostacoli nell'effettivo utilizzo dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi. È raro che durante un percorso di aggiornamento vengano trattati argomenti legati all'integrazione dell'IA. Inoltre, secondo molti docenti in attività, è diffusa incertezza negli utilizzi riguardo l'intelligenza artificiale nell'attività didattica sia sul piano di gestione della classe che sul sostegno personalizzato (Eynon, 2022).

È necessario un ripensamento dei modelli formativi, tra le proposte più efficaci:

Moduli blended. Moduli in grado di integrare teoria e pratica pedagogica tramite l'esercitazione attiva e la riflessione critica riguardo il valore della tecnologia

Comunità di pratica online. Spazio dove i docenti possono avere un confronto con i colleghi, condividendo strumenti digitali efficaci e riflessioni legate al mondo tecnologico, valorizzando le buone pratiche e cercando di evitare errori già commessi.

Laboratori pratici. Laboratori incentrati su scenari reali dove è presente l'implementazione della IA, con particolare attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali.

Formazione collaborativa tra docenti. Tramite questa pratica si cerca di favorire il dialogo tra saperi, favorendo una progettazione didattica condivisa. Come sottolinea l'UNESCO (2023), è proprio nella formazione dei docenti che avviene la sfida primaria riguardo l'uso della IA. La postura

educativa da essi utilizzata deve favorire l'inclusione in una chiave pedagogica eticamente orientata, capace di coniugare la relazione educativa con la competenza tecnologica.

Conclusioni

La formazione del docente deve essere un percorso continuo e sistemico, guidato da un'intenzionalità educativa volta alla costruzione di una competenza pedagogica che integri con occhio critico l'uso dell'intelligenza artificiale. Corsi generici e interventi occasionali non possono più rappresentare il continuo aggiornamento necessario per l'era della tecnica. L'obiettivo è quello di promuovere una professionalità riflessiva (Schön, 1983), in grado di leggere i cambiamenti digitali sulla base delle esigenze educative. È importante fare riferimento ai contesti reali e ai bisogni specifici degli alunni, senza trasformare gli insegnanti in esperti tecnici digitali. In quest'ottica, la postura educativa richiesta agli insegnanti è una postura capace di coniugare l'innovazione tecnologica con la responsabilità etica che l'educazione necessita. Solo tramite un investimento sulla crescita dei docenti è possibile costruire una scuola capace di affrontare la complessità contemporanea (Morin, E., 2020), è necessario rendere gli insegnanti dei facilitatori critici dell'innovazione. In questo modo sarà possibile mantenere la relazione al centro del processo educativo, sfruttando le potenzialità delle IA come strumento di empowerment del singolo alunno, in particolare per coloro che presentano bisogni educativi speciali. In questa cornice, l'educazione inclusiva deve essere intesa come fine educativo, capace di guidare l'uso di tecnologie, strumenti digitali e dell'intelligenza artificiale. Lo scopo è quello di ripensare l'ambiente scolastico secondo canoni di giustizia educativa e partecipazione attiva e non di applicare soluzioni semplicistiche riguardo tecniche. L'inclusione educativa assume il ruolo di criterio tramite il quale è possibile valutare l'efficacia delle innovazioni didattiche. Proprio queste innovazioni, guidate dalla visione inclusiva dell'educazione, rendono possibile la trasformazione della scuola in una comunità di apprendimento aperta, equa e capace di valorizzare il singolo individuo.

Riferimenti Bibliografici

- Bondioli, A. (2004). La qualità del contesto educativo. Indicatori, strumenti, processi. Bergamo: Edizioni Junior.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial Intelligence in Education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Margiotta, U. (2015). La sfida dell'inclusione: cultura, formazione, apprendimento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 11–24.
- Milani, M. (2009). Educazione e giustizia sociale. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2020). Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione. Milano: Raffaello Cortina Editore

Morin, G. (2020). Educazione 4.0: Didattica digitale e competenze del XXI secolo. Mondadori Education.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Sitografia

Bruzzo, D. (2025, marzo 25). Intelligenza artificiale, parla l'esperto: "Formiamoci per non soccombere. Le priorità sono il disagio dei ragazzi e quello dei docenti". Orizzonte Scuola.

<https://www.orizzontescuola.it/intelligenza-artificiale-parla-lesperto-formiamoci-per-non-soccombere-le-priorita-sono-il-disagio-dei-ragazzi-e-quello-dei-docenti-scarsamente-retribuiti/>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Digital technologies for inclusion in education. <https://www.european-agency.org/publications/digital-technologies-inclusion>

UNESCO. (2021). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO. <https://www.unesco.org/reports/generative-ai>

Orientamento e pratiche didattiche inclusive nella percezione dei docenti specializzati in formazione

Orientation and inclusive teaching practices in the perception of trainee support teachers

Mirca Montanari¹, Maria Rosaria Re², Sara Germani^{3*}

¹ Università degli Studi Link; m.montanari@unilink.it

² Università degli Studi Link; m.re@unilink.it

³ Università degli Studi Link; s.germani@unilink.it

* Correspondence: m.montanari@unilink.it

* Contributi delle autrici: Mirca Montanari ha scritto i paragrafi 1 e le Conclusioni. Maria Rosaria Re ha scritto i paragrafi 2, 3.1, 3.2 e 4. Sara Germani ha scritto i paragrafi 3.3, 3.4 e 3.5. Tutte le autrici hanno contribuito in modo sinergico alla stesura e alla lettura del manoscritto e ne hanno approvato l'invio.

Abstract: Il contributo presenta gli esiti di uno studio volto ad approfondire le pratiche orientative inclusive realizzate nei contesti di scuola secondaria, in linea con la recente Riforma ministeriale. Il tema dell'orientamento formativo inclusivo viene inquadrato come una priorità strategica in termini pedagogici, poiché offre una stimolante sfida alle istituzioni scolastiche, e in particolare ai docenti, curricolari e specializzati, delle scuole secondarie chiamati a promuovere azioni sinergiche per la costruzione di un autentico Progetto di vita di tutti gli studenti, nella prospettiva dell'adulthood. L'indagine, effettuata mediante un questionario anonimo, è volta a cogliere la percezione del valore inclusivo delle pratiche di orientamento scolastiche degli insegnanti iscritti ai percorsi di formazione per il sostegno (TFA) di due Atenei del Lazio. L'obiettivo è quello di valutare in che misura le loro competenze di orientamento e le loro percezioni di autoefficacia operativa possano promuovere azioni di didattica orientativa per tutti gli studenti, nessuno escluso. Un ulteriore obiettivo dello studio è focalizzare possibili azioni di miglioramento attuabili sia nel percorso di formazione professionale iniziale, sia nella ordinarietà delle pratiche di didattica orientativa condotte presso la scuola secondaria. In sintesi, la realizzazione di un orientamento formativo realmente inclusivo richiama la necessità di avere insegnanti qualificati e formati in grado di riconoscere e valorizzare tale prospettiva in ogni delicata fase del processo di insegnamento-apprendimento.

Abstract: The paper presents the results of a study aimed at exploring inclusive guidance practices implemented in Italian secondary school settings, in line with the recent Ministerial Reform. The topic of inclusive educational guidance is framed as a strategic pedagogical priority, as it presents an inspiring challenge for educational institutions and in particular, for both general and specialized secondary school teachers who are called to promote synergistic actions for the development of an authentic Life Project for all students, with a view toward adulthood. The study, conducted through an anonymous questionnaire, aims at evaluating the perceived inclusive value of school guidance practices among teachers enrolled in national training programs (TFA) provided by two universities in the Lazio region. The main objective is to examine how teachers' guidance skills and their perceptions of operational self-efficacy can promote guidance teaching actions for all students, including those with special educational needs. In addition, the study aims to identify possible actions for improvement both in the professional training pathway and in the orientation teaching activities that are carried out routinely in secondary schools. In summary, the implementation of truly inclusive educational guidance

highlights the need for qualified and trained teachers who are able to recognize and enhance this perspective at every critical stage of the teaching-learning process.

Parole chiave: orientamento inclusivo; formazione; docenti specializzati; scuola secondaria; ricerca esplorativa.

Keywords: inclusive guidance; training; special education teachers; Secondary school; exploratory research.

1. Oltre l'aula: il valore educativo dell'orientamento inclusivo

A fronte delle multiformi sfide globali, delle repentine e concomitanti trasformazioni epocali, nonché dell'accentuarsi delle disuguaglianze tra individui e nazioni che stanno profondamente incidendo e mettendo in crisi il nostro *modus vivendi* nei suoi aspetti sociali, culturali, politici, economici, digitali e religiosi, assistiamo al manifestarsi di un futuro sempre più incerto e minaccioso connotato di risvolti critici. In tale panorama, il costrutto dell'orientamento si configura come una fertile e rilevante opportunità formativa capace di oltrepassare i confini dell'aula tradizionale per offrire nuovi tempi, spazi e idee all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo (Guglielmini & Batini, 2024). Esso si propone, infatti, come un processo sistemico e graduale di accompagnamento allo sviluppo personale, collettivo e professionale di ogni studente inteso come protagonista dell'azione educativa, da parte di una scuola democratica interessata ad accogliere responsabilmente l'originalità delle differenze e delle diversità che la abitano (Riva, 2022).

In tale prospettiva, l'orientamento non si limita alla scelta di un percorso di studi o all'identificazione di un futuro modello occupazionale, ma diventa uno strumento pedagogico inclusivo fondamentale per valorizzare le potenzialità individuali e sociali, promuovere l'autodeterminazione e costruire un autentico Progetto di vita (d'ora in poi PdV), nella prospettiva dell'adulità (Lascioli & Pasqualotto, 2021).

Il PdV ha il suo fondamento nell'acquisizione delle dimensioni dell'autonomia, dell'autorealizzazione, della partecipazione sociale, relazionale, affettiva, lavorativa e dell'autodeterminazione di tutti gli alunni, in particolar modo di quelli con bisogni speciali (Friso & Caldin, 2022). Le azioni pedagogiche della didattica orientativa, in un'ottica fortemente indirizzata ad un futuro sostenibile, accompagnano i processi di formazione e di apprendimento tramite la realizzazione dell'uguaglianza di opportunità (Canevaro, 2013), la ricerca della fiducia, dell'autostima, dell'impegno, del riconoscimento dei talenti e delle attitudini di ogni alunno (Montanari, 2025) per supportare al meglio l'espressione delle potenzialità delle donne e degli uomini del presente e del domani. Nell'attivare nuove visioni e significati, l'orientamento dà voce a valori fondanti quali l'equità, la solidarietà, la cooperazione e la giustizia, sostenuti dall'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite²⁴,

²⁴ Il piano d'azione universale programmato dall'Agenda ONU 2030 è finalizzato a promuovere uno sviluppo sostenibile, inclusivo e integrato, con un forte radicamento nei contesti locali e un'attenzione particolare al ruolo della tecnologia. Mira a cogliere le opportunità offerte dall'era digitale, in particolare dai progressi nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per affrontare al tempo

a garanzia della crescita della comunità, del benessere di ogni persona e della costruzione di un domani migliore.

Nella pluridimensionalità dei contesti della scuola secondaria, popolati da studenti sempre più difficili e da docenti a rischio di *burnout*, l'adozione di pratiche orientative inclusive consente di intercettare, interpretare i bisogni speciali e quelli non speciali dei discenti, di sensibilizzare in loro il riconoscimento e lo sviluppo delle proprie singolari risorse. Non essendo più ancorato al riduttivo concetto di adattamento della persona alle richieste e alle aspettative del mondo della formazione e del lavoro, l'orientamento si trasforma in un'esperienza educativa significativa, capace di creare ponti tra Scuola, Università, Istituti Tecnici Superiori (ITS Academy), famiglia, territorio e contesti lavorativi. Inoltre, l'efficacia di una progettualità orientativa sostenibile in grado di generare senso di appartenenza, motivazione e partecipazione attiva degli studenti alla propria formazione, sollecita azioni preventive rispetto all'emergenza educativa della dispersione scolastica (Biasin & Boscaini, 2023). Ed è proprio in tal senso che ha preso forma il presente studio, diretto a valutare in quale misura le competenze di orientamento e le percezioni di autoefficacia nelle pratiche dei futuri docenti di sostegno possano guidare azioni di didattica orientativa inclusiva, rivolte indistintamente a tutti gli studenti. Un ulteriore obiettivo dell'indagine è stato quello di individuare la relazione tra i fattori che influenzano questa percezione, come il ruolo ricoperto dagli insegnanti, gli anni di esperienza, il contesto scolastico, il tipo di indirizzo di studio.

Il focus comprende le possibili azioni di miglioramento, attuabili sia nel percorso di formazione professionale iniziale, sia nella ordinarietà delle pratiche di didattica orientativa realizzate nei contesti della scuola secondaria, a testimonianza della pregnanza del tema pedagogico dell'orientamento che ha bisogno di essere sempre più riconosciuto come una risorsa, ma anche come una sfida strategica, tanto necessaria quanto generativa, nella formazione dei docenti (Margottini, 2023).

2. Formare i docenti all'orientamento e alle pratiche didattiche inclusive: lo stato dell'arte nazionale e internazionale

La crescente diversificazione degli ambienti scolastici e la complessità delle esigenze educative degli studenti, richiedono un'attenzione particolare alla preparazione dei docenti in ambito di inclusione e orientamento. La letteratura internazionale evidenzia come la formazione iniziale e continua degli insegnanti debba integrare competenze specifiche per affrontare le sfide dei contesti educativi caratterizzati da pluralità culturali e “bisogni educativi speciali” (d'ora in poi BES), in particolare la disabilità (Florian & Linklater, 2010; Forlin, 2013). La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006) sottolinea l'importanza di un'educazione inclusiva come diritto fondamentale, spingendo le politiche educative a sviluppare programmi di formazione che integrino competenze specifiche per affrontare le sfide dell'inclusione scolastica. A livello europeo, la Direttiva 2013/55/UE e le raccomandazioni del Consiglio europeo (*European Agency for Special Needs Education*, 2018) evidenziano la necessità di integrare, nei curricula di formazione dei docenti, specifici moduli dedicati all'inclusione e all'orientamento. Tali documenti sottolineano, inoltre,

stesse sfide cruciali come il cambiamento climatico, le trasformazioni digitali, la parità di genere e l'inclusione sociale.

l'importanza di approcci multidisciplinari e interculturali, capaci di rispondere opportunamente alle esigenze di studenti con BES e di favorire l'inclusione sociale. Nel panorama internazionale, studi recenti mettono in luce come la formazione dei docenti debba essere multidisciplinare e basata su approcci pedagogici innovativi, capaci di sviluppare competenze trasversali quali la gestione della classe, la comunicazione interculturale e l'uso di tecnologie assistive (Ainscow, 2016; Florian & Linklater, 2010). Nel Regno Unito sono state realizzate esperienze pedagogiche efficaci, grazie a politiche e programmi formativi specificatamente dedicati all'inclusione e all'orientamento, con un forte focus sulla pratica e sulla riflessione critica (Spielman, 2022). In particolare, il *Curriculum for Excellence* (Scottish Government, 2014) e le Linee guida del *Department for Education* (DfE, 2014) sono stati promotori di moduli destinati alla formazione iniziale dei docenti, attraverso programmi universitari e tirocini pratici specifici sull'orientamento formativo inclusivo. Tali azioni, focalizzate sulla capacità dei docenti di adattare le strategie didattiche alle esigenze degli studenti con BES, promuovono l'uso di metodologie inclusive come l'apprendimento cooperativo, l'uso di tecnologie digitali e l'approccio *Universal Design for Learning* (UDL) (Rose & Meyer, 2002). Inoltre, il Regno Unito ha sviluppato politiche di formazione continua che prevedono aggiornamenti periodici e moduli di specializzazione in ambito di inclusione, spesso integrati con programmi di mentoring e coaching (Spielman, 2022). Le ricerche evidenziano come tali pratiche abbiano migliorato le competenze degli insegnanti nel gestire ambienti d'apprendimento diversificati, favorendo un clima scolastico più inclusivo e una maggiore efficacia nell'orientamento degli studenti e per gli studenti (Essex, Alexiadou & Zwozdiak-Myers, 2021; Blandford, 2024). Oltre alle attività di *transition planning*, realizzate dalla scuola dell'infanzia fino alla formazione professionale, secondaria e universitaria, le pratiche didattiche orientative inclusive prevedono la realizzazione di programmi di orientamento personalizzati, realizzati da operatori chiave o coordinatori della transizione (*Transition Coordinators*) insieme al SENCO (*Special Educational Needs Coordinator*) che aiutano a gestire il coordinamento didattico tra i diversi ordini di scuole degli studenti e supportano l'inclusione sociale e il benessere psico-emotivo nei nuovi ambienti scolastici. Per gli studenti con esigenze complesse, l'orientamento è spesso guidato anche dalla definizione di un Piano Educativo, Sanitario e Assistenziale (*Education, Health and Care Plan* - EHCP) nel quali sono specificati i tipi di supporto, il personale e le risorse necessarie durante il passaggio da un grado di scuola a un altro, compresa la modalità di definizione di tirocini assistiti e di attività di sostegno all'occupabilità (oltre i 16 anni di età). Tra le esperienze e i casi di studio più significativi a livello internazionale, si segnala il progetto SEARCH²⁵, avviato negli USA e ora portato avanti da alcuni Stati europei, tra cui la Gran Bretagna dove è gestito in collaborazione con le amministrazioni del Servizio Sanitario Nazionale e le autorità locali. Il programma offre ai giovani con disturbi specifici di apprendimento e disabilità un percorso annuale di supporto all'orientamento nel mondo del lavoro, attraverso attività di tirocinio, visite al posto di lavoro, workshop sulle competenze e corsi di formazione sulla salute e la sicurezza, sostenendo in modo personalizzato e inclusivo gli studenti nel passaggio dall'istruzione al lavoro retribuito o alla formazione continua. Interessante anche l'iniziativa del governo australiano denominata "Inclusion works" che

Il dettaglio delle attività promosse è disponibile al link
<https://www.dfnprojectsearch.org>.

promuove, attraverso gli enti comunali, l'inclusione di studenti con disabilità nel mondo del lavoro tramite attività di orientamento personalizzate e coinvolgendo anche le famiglie e il personale scolastico²⁶. I riferimenti legislativi internazionali e i casi sopra citati sottolineano l'importanza di approcci multidisciplinari e interculturali, capaci di rispondere alle esigenze di studenti con BES e di favorire l'inclusione sociale. In Italia, la normativa nazionale si inserisce in questo quadro internazionale ed europeo, con il Decreto Legislativo 59/2017 che promuove la formazione continua dei docenti, includendo specifici percorsi sull'inclusione e sull'orientamento scolastico (Ministero dell'Istruzione, 2017) e le *Linee guida per l'orientamento* approvate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (DM 328/2022). Queste linee guida, nel definire una cornice per l'orientamento, assumono l'obiettivo di ridurre la dispersione scolastica, aumentare il livello di istruzione e formazione dei giovani e l'occupabilità, oltre a migliorare l'accesso all'università. Tuttavia, studi recenti evidenziano come, nonostante le disposizioni legislative, la reale implementazione di pratiche formative efficaci sia ancora limitata (Russo, 2024), soprattutto a causa di una mancanza di formazione strutturata e obbligatoria sul tema dell'orientamento inclusivo da parte dei docenti in formazione e di ruolo (Botes, 2023). La letteratura internazionale suggerisce che programmi di formazione più organici, integrati e basati sulla pratica, con un forte focus sullo sviluppo di competenze trasversali, possano migliorare significativamente la preparazione dei docenti (Mastropieri & Scruggs, 2018; Forlin, 2013; Florian & Linklater, 2010). Sebbene siano stati fatti passi avanti, quindi, sia a livello internazionale che nazionale, resta ancora molto da fare per garantire una formazione docente completa, aggiornata e capace di rispondere alle sfide di un contesto scolastico sempre più diversificato e curvato sulla prospettiva inclusiva. La ricerca continua a sottolineare l'importanza di politiche formative che integrino teoria e pratica, favorendo lo sviluppo di competenze professionali adeguate a promuovere contesti scolastici realmente inclusivi e orientati al successo di tutti e di ciascuno studente.

3. Orientare per includere: la visione dei futuri docenti specializzati

3.1. Ipotesi e obiettivi della ricerca

Secondo tali presupposti teorici, il presente contributo mira a cogliere la percezione del valore inclusivo delle pratiche di orientamento scolastiche degli insegnanti iscritti ai percorsi di formazione per il sostegno (d'ora in poi TFA) di due Atenei del Lazio, l'Università degli Studi della Tuscia e l'Università degli Studi Link. In particolare, si intende valutare in che misura le competenze di orientamento degli insegnanti in formazione e le loro percezioni di autoefficacia operativa possano promuovere azioni di didattica orientativa per tutti gli studenti. Un ulteriore obiettivo dello studio è focalizzare possibili azioni di miglioramento attuabili sia nel percorso di formazione professionale iniziale, sia nella ordinarietà delle pratiche di didattica orientativa condotte presso la scuola secondaria, a partire dalle considerazioni e dalle riflessioni condotte dai docenti stessi. La ricerca condotta parte dall'ipotesi secondo la quale la percezione di efficacia dei docenti in formazione nel campo della progettazione didattica in generale sia correlata ai temi dell'orientamento formativo inclusivo e che, conseguentemente, un approfondimento sui temi e le pratiche della didattica

²⁶ Per approfondimenti <https://cid.org.au/inclusionworks>.

orientativa in contesti di formazione iniziale possa, in prospettiva futura, migliorare le capacità e le competenze di insegnamento dei docenti, soprattutto in termini di innovazione didattica.

3.2. Metodologia e contesto della ricerca

Nei mesi di marzo e aprile 2025 è stato condotto uno studio esplorativo attraverso la redazione e l'invio di un questionario ai docenti iscritti al TFA dell'Università degli Studi della Toscana e dell'Università degli Studi Link. Il questionario, anonimo e non obbligatorio, è stato somministrato e distribuito via email. Successivamente, i dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi statistiche descrittive e di validità e affidabilità dello strumento, al fine di verificare la coerenza in relazione con gli obiettivi e le ipotesi della ricerca.

3.3. Descrizione del campione

I rispondenti totali al questionario sono 174 (58% iscritti al TFA Link e 42% al TFA Toscana). Il 73% ha dichiarato di essere femmina, il 26,4% maschio, mentre lo 0,6% non ha indicato il proprio genere. L'età media è di 42 anni ($DS = 9,07$). Il 63,8% dei partecipanti ha affermato di avere già avuto esperienza come insegnante, mentre il 36,2% non ha ancora avuto esperienze di insegnamento.

3.4. Lo strumento di indagine

Il questionario, oltre a comprendere domande di sfondo socio anagrafico, comprendeva diverse scale di misura per valutare i seguenti costrutti:

- autoefficacia nelle pratiche inclusive: valutata con la versione italiana della *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP; Aiello et al., 2016). La TEIP è composta da 18 item e suddivisa in tre dimensioni: *Efficacia nella didattica inclusiva*; *Efficacia nella collaborazione* (con genitori e altri professionisti coinvolti nel processo educativo); *Efficacia nella gestione di comportamenti problema*. Per il presente studio, la validità della scala è stata verificata tramite analisi fattoriale confermativa, che ha confermato la struttura a tre dimensioni ($CFI = 0,94$; $TLI = 0,93$; $SRMR = 0,03$; $RMSEA = 0,11$);
- la dimensione orientativa della professionalità docente è stata valutata in base a tre aspetti: percezione dell'insegnante rispetto all'orientamento come parte dell'offerta formativa, pratiche didattiche orientative adottate e ruolo dell'orientamento nella propria funzione professionale (Grange Sergi, 2007). A partire dagli indicatori proposti da Grange Sergi (2007), sono state costruite tre scale di misura per descrivere i profili professionali e confrontare le rappresentazioni della funzione orientativa nel ruolo docente:
 1. scala sulla *Rappresentazione generale dell'orientamento*: misura la percezione che il docente ha dell'orientamento scolastico all'interno dell'offerta formativa. La scala è composta da nove item ed è articolata in tre dimensioni: *Continuità curricolare* (orientamento come processo interdisciplinare), *Continuità temporale* (legame con momenti specifici della didattica) e *Ruoli designati* (attribuzione dell'orientamento a specifiche figure competenti). L'analisi fattoriale esplorativa ha mostrato un buon indice di adeguatezza del campionamento ($KMO: 0,82$) e una percentuale di varianza spiegata pari al 68,5%, indicando una buona validità strutturale dello strumento;

2. la scala *Orientamento e Didattica*: valuta la percezione degli insegnanti rispetto alla presenza, nella propria pratica didattica, di processi decisionali (costruzione di relazioni, strutturazione del pensiero orientato alla scelta) e processi metacognitivi (sviluppo di abilità di auto-orientamento da parte degli studenti). La scala è monodimensionale ed è composta da 17 item. L'analisi fattoriale esplorativa ha restituito un KMO di 0,95 e una varianza spiegata del 70%, indicando una buona validità strutturale.
3. la scala *Orientamento e Funzione docente*: misura il grado in cui gli insegnanti percepiscono l'orientamento come una responsabilità integrante della propria funzione professionale. La scala è monodimensionale ed è composta da 18 item. L'analisi fattoriale esplorativa ha restituito un KMO di 0,96 e una varianza spiegata dell'82,70%, indicando una buona validità strutturale.

Infine, il questionario si concludeva con due domande sulla percezione dell'utilità del TFA per lo sviluppo delle competenze orientative inclusive e sul livello di soddisfazione complessiva rispetto all'esperienza formativa. Analisi descrittive delle variabili e affidabilità degli strumenti sono mostrate nella Tabella 1.

Tabella 1. Analisi descrittive e affidabilità degli strumenti

Dimensione	Media	Mediana	Ds	Range	α
Efficacia nella didattica inclusiva	4,50	4,83	1,12	1-6	0,95
Efficacia nella gestione dei comportamenti problema	4,28	4,50	1,17	1-6	0,96
Efficacia nella collaborazione	4,53	5,00	1,25	1-6	0,97
Continuità curricolare dell'orientamento	3,89	4,00	0,88	1-5	0,82
Continuità temporale dell'orientamento	2,97	3,00	1,02	1-5	0,81
Ruoli designati	2,43	2,00	1,16	1-5	0,90
Orientamento e Didattica	3,34	3,24	0,76	1-5	0,97
Orientamento e Funzione docente	3,93	4,03	0,86	1-5	0,98
Utilità del corso TFA	3,82	4,00	0,89	1-5	-
Soddisfazione per il corso TFA	3,72	4,00	0,94	1-5	-

Le analisi descrittive delle dimensioni rilevate tramite le diverse scale mostrano una percezione complessivamente positiva da parte dei docenti rispetto alla propria efficacia inclusiva e al ruolo dell'orientamento nella pratica professionale. Nello specifico, le tre dimensioni della scala sull'autoefficacia presentano medie piuttosto elevate, suggerendo una solida fiducia dei docenti nelle proprie competenze inclusive.

In particolare, la dimensione relativa alla collaborazione risulta quella con il punteggio medio più alto, accompagnato anche dalla mediana più elevata (pari a 5), indicando che il 50% dei partecipanti si percepisce molto o del tutto efficace nel collaborare con le famiglie degli studenti con BES, così come con le altre figure educative coinvolte nel processo inclusivo. Per quanto riguarda le dimensioni orientative della professionalità docente, si osservano punteggi medi più moderati rispetto a quelli dell'autoefficacia, ma comunque positivi. La dimensione "Orientamento e funzione docente" presenta la media più elevata, indicando una buona rappresentazione dell'orientamento come parte integrante dell'identità professionale. In particolare, i punteggi medi più alti (media > 4) si registrano negli item che riguardano il ruolo del docente nel sostegno all'autostima, alle risorse per affrontare situazioni d'apprendimento e all'autoefficacia degli studenti, suggerendo che i docenti riconoscono il proprio ruolo attivo nel promuovere consapevolezza, riflessione personale e autonomia decisionale nei loro studenti. Più moderate, ma comunque positive, risultano le pratiche didattiche orientative rilevate dalla scala "Orientamento e Didattica". Gli item con le medie più elevate fanno riferimento a pratiche didattiche che riguardano la trasparenza e l'esplicitazione dei criteri di valutazione ($M = 3,52$) e degli obiettivi di apprendimento ($M = 3,47$), la riflessione sui significati personali delle esperienze e degli apprendimenti ($M = 3,48$) e pratiche di discussione per la risoluzione dei problemi ($M = 3,47$). Appaiono invece meno frequenti, seppur con punteggi medi positivi, diverse pratiche didattiche, come la decontestualizzazione di un concetto rispetto all'ambito in cui è stato costruito ($M = 3,22$), la costruzione di situazioni per la messa alla prova di ipotesi ($M = 3,20$) e il coinvolgimento degli studenti nelle scelte della programmazione didattica ($M = 3,25$).

Questi risultati suggeriscono che le pratiche orientative più consolidate sono quelle che si integrano più facilmente nella didattica tradizionale, mentre restano meno frequenti le attività che promuovono autonomia metacognitiva e partecipazione attiva degli studenti nei processi decisionali e di apprendimento. Le rappresentazioni generali dell'orientamento, valutate tramite le tre dimensioni di continuità curricolare, continuità temporale e ruoli designati, restituiscono un quadro parzialmente positivo. Da un lato, si osserva una buona adesione a una visione trasversale e curricolare dell'orientamento, con punteggi medi elevati negli item che lo descrivono come un compito di tutti gli insegnanti ($M = 4,06$) e di tutte le discipline ($M = 3,84$). Dall'altro, la dimensione "Ruoli designati", che riflette un orientamento pensato e affidato a figure specifiche o a esperti esterni, sebbene abbia medie basse, ad esempio nell'idea che le attività di orientamento vadano affidate interamente ad esperti esterni ($M = 2,47$), oppure solo ad alcuni insegnanti più di altri ($M = 2,47$), suggerisce che è ancora presente una logica "settoriale" nell'orientamento, piuttosto che un approccio collegiale. Anche il punteggio medio della dimensione "Continuità temporale" indica che l'orientamento viene ancora spesso concepito come un'attività che si esplica durante le lezioni di alcune discipline particolari ($M = 3,01$), o che riguarda esclusivamente le classi terminali ($M = 2,67$). In particolare, il punteggio medio più elevato in questa dimensione è relativo all'item che riflette l'idea dell'orientamento come pratica circoscritta a momenti specifici espressamente dedicati ($M = 3,24$). Questo suggerisce che, nonostante l'orientamento venga in parte riconosciuto come processo educativo integrato nella didattica, permane una rappresentazione limitata e frammentata, che ne riduce la continuità e l'integrazione all'interno dell'offerta formativa della scuola.

Infine, le domande relative alla percezione dell'utilità del TFA e al livello di soddisfazione rispetto all'esperienza formativa mostrano valutazioni positive, con punteggi medi vicino al 4 e con mediane in entrambi i casi pari a 4, suggerendo che i partecipanti hanno percepito il TFA come abbastanza utile per lo sviluppo delle competenze orientative inclusive e, nel complesso, sono anche abbastanza soddisfatti in merito al percorso svolto.

3.5 Autoefficacia inclusiva e dimensione orientativa: quale relazione?

La matrice di correlazione (Tabella 2) mostra diverse relazioni significative. In particolare, la continuità curricolare, la pratica didattica orientativa e la percezione del ruolo docente nell'orientamento correlano positivamente con tutte le dimensioni dell'autoefficacia, suggerendo che una visione trasversale dell'orientamento si associa a una maggiore percezione di efficacia inclusiva. Relazioni significative emergono anche tra pratica didattica orientativa e funzione docente e tra quest'ultima e continuità curricolare, confermando la coerenza tra visione del ruolo e approccio trasversale all'orientamento. La correlazione negativa con la dimensione Ruoli designati suggerisce che, quanto più i docenti riconoscono l'orientamento come parte integrante della propria funzione, tanto meno tendono a considerarlo un compito da delegare esclusivamente a figure specifiche. Infine, l'utilità e la soddisfazione derivate dalla frequenza al TFA risultano associate alla percezione dell'orientamento come parte della professionalità docente, evidenziando il ruolo formativo del percorso nel promuovere questa consapevolezza.

Tabella 2. Matrice di correlazione. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Efficacia nella didattica inclusiva	—									
2.Efficacia gestione comportamenti	0,92***	—								
3.Efficacia nella collaborazione	0,90***	0,91***	—							
4.Continuità curricolare	0,59***	0,53***	0,53***	—						
5.Continuità temporale	0,30***	0,33***	0,31***	0,30***	—					
6.Ruoli designati	0,20**	0,25***	0,15*	0,11	0,63***	—				
7.Orientamento e Didattica	0,40***	0,41***	0,40***	0,32***	0,12	0,09	—			
8.Orientamento e Funzione docente	0,40***	0,38***	0,41***	0,45**	0,01	-0,17*	0,59***	—		
9.Utilità del TFA	0,17*	0,16*	0,20**	0,10	0,04	-0,06	0,35***	0,28***	—	
10.Soddisfazione per il TFA	0,07	0,09	0,10	0,04	-0,01	-0,05	0,34***	0,28***	0,85***	—

4. Discussioni e osservazioni conclusive relative alla ricerca

In generale, i risultati mostrano un quadro generalmente positivo riguardo la percezione da parte dei docenti rispondenti della propria efficacia inclusiva e il ruolo dell'orientamento nella pratica professionale. In particolare, le dimensioni relative all'autoefficacia risultano molto elevate e correlate positivamente con gli aspetti indagati relativi all'orientamento, in particolar modo le pratiche didattiche orientative e la funzione docente, indicando che una visione trasversale dell'orientamento rafforza l'efficacia inclusiva. Di rilievo è la dimensione che concerne la collaborazione con le famiglie di studenti con BES, nonché con le altre figure coinvolte nel processo inclusivo, la quale si distingue per punteggi medi e mediane di

eccezionale livello (mediana pari a 5 su un massimo di 6). Ciò suggerisce che circa la metà dei docenti si percepisce come altamente efficace nel collaborare in tali contesti, riconoscendo l'importanza di un'azione sinergica e condivisa. Le dimensioni legate all'orientamento e alla funzione docente presentano generalmente risultati più bassi, ma comunque positivi.

La dimensione “Orientamento e funzione docente” si distingue per i punteggi più elevati, suggerendo che i docenti riconoscono l'orientamento come componente intrinseca e fondamentale della propria identità professionale. In modo particolare, i punteggi più alti si riferiscono al ruolo del docente nel sostenere l'autostima degli studenti, nel fornire risorse adeguate per affrontare le sfide dell'apprendimento e nel promuovere l'autoefficacia tra gli allievi, evidenziando così una visione attiva e propositiva del proprio ruolo, improntata alla promozione di consapevolezza, riflessione e autonomia decisionale tra i discenti. Per quanto concerne le pratiche didattiche orientative, la situazione appare più dicotomica: se alcune attività che riguardano la trasparenza del percorso di apprendimento, quali l'esplicitazione dei criteri di valutazione e degli obiettivi di apprendimento, risultano più consolidate, altre pratiche complesse quali la decontestualizzazione di concetti e il coinvolgimento degli studenti nelle scelte didattiche risultano meno frequenti, seppur con punteggi non negativi. Tale scenario sembra suggerire che le pratiche orientative più utilizzate siano quelle consolidate dalla pratica didattica tradizionale, mentre quelle che mirano a sviluppare autonomia metacognitiva e partecipazione attiva degli studenti sono ancora meno diffuse.

In riferimento alla rappresentazione generale dell'orientamento, i dati evidenziano un quadro parzialmente positivo. Da un lato, si riscontra una buona consapevolezza circa la necessità che l'orientamento costituisca un compito condiviso tra tutti gli insegnanti e le discipline, con punteggi elevati in tali aspetti. Dall'altro lato, si manifesta ancora una certa tendenza a concepire l'orientamento come un'attività affidata a figure specifiche o a esperti esterni, debitamente formati per tale ruolo e in parte coerenti con le *Linee guida per l'orientamento* del 2022. Tali risultati suggeriscono la necessità di costruire percorsi di apprendimento per docenti che siano ancor più focalizzati sul nesso didattica orientativa e inclusione, in particolare per i docenti specializzandi nel sostegno, al fine di diffondere l'utilizzo di pratiche e atteggiamenti orientativi inclusivi efficaci in modo più capillare, condiviso con tutti gli insegnanti e gli attori chiave del processo educativo. In particolare, la personalizzazione dell'accompagnamento e la collaborazione con professionisti specializzati, oltre che le famiglie, risultano azioni fondamentali per valorizzare le potenzialità dei singoli studenti, offrendo strumenti e metodi adatti alle diverse esigenze formative. Laboratori di progettazione di esperienze pratiche e di tirocinio potrebbero essere integrati nei percorsi formativi e di aggiornamento dei docenti, in modo tale da promuovere competenze professionali che permettano agli studenti di sperimentare direttamente diversi ambiti, aiutandoli a capire cosa può essere di interesse e cosa si adatta alle loro capacità, sollecitando così la metacognizione e la valutazione critica dei discenti.

I risultati della ricerca qui presentati, per ovvi motivi metodologici non generalizzabili, costituiscono il punto di partenza per approfondimenti futuri, in particolare nel campo delle modalità di definizione di strategie

specifiche per la realizzazione e valutazione di attività orientative inclusive, che contemplino, altresì, l'uso degli strumenti e delle tecnologie assistive, assieme alla promozione delle competenze digitali. Ciò consentirebbe di analizzare e definire pratiche didattiche che, tramite l'accesso alle informazioni e alla comunicazione digitale, rendano più accessibile e personalizzata l'esplorazione di diverse opzioni formative e professionali da parte degli studenti coinvolti.

5. Conclusioni

La ricerca illustrata nel presente contributo, pur non avendo pretesa di trasferibilità né di esaustività circa i risultati conseguiti, considera come ineludibile la profonda rivisitazione delle pratiche orientative nella costruzione di una cultura e di una scuola realmente inclusive. Il modello dell'orientamento formativo inclusivo declinato verso la sostenibilità e la priorità dei processi educativi complessi, capaci di accompagnare ogni studente nel proprio PdV, implica il superamento di modelli standardizzati e la promozione di pratiche didattiche orientative capaci di stimolare l'autonomia decisionale, il pensiero critico e la consapevolezza di sé. La riflessione promossa in merito alle prassi orientative si sostanzia nell'idea di una didattica rinnovata e ripensata nella prospettiva della valorizzazione delle differenze e delle diversità che tenga conto dell'imprescindibile sfida di un nuovo modo di pensare e di educare.

In tal senso, è determinante il potenziamento della formazione docente atta a sviluppare una postura professionale capace di riorganizzare e ripensare i curricoli scolastici sulla base di una pluralità di attività rivolte all'orientamento curricolare, extracurricolare e laboratoriale fin dal primo anno della scuola secondaria, sia di I sia di II grado. Il riferimento al modello dell'orientamento narrativo (Batini & Zaccaria, 2000), rappresenta uno degli stimolanti esempi di pratiche didattiche innovative destinate a sviluppare una filosofia educativa centrata su un orientamento scolastico prima e un orientamento universitario poi (Montanari, 2023), in grado di assumere una concreta valenza nello sviluppo del benessere della persona e, di riflesso, della comunità. Essendo prioritario porre in essere una didattica integrata che tenga in massima considerazione le differenze e le diversità degli studenti, comprese anche quelle riferite alle condizioni di disabilità, l'orientamento assume per i docenti inclusivi, sia curricolari sia di sostegno, una funzione facilitante nella costruzione dei processi di autoconsapevolezza e di *empowerment*. Le posizioni espresse dal campione di ricerca rimarcano, in generale, tale visione tesa a favorire la strutturazione e la ristrutturazione del PdV di ogni studente mediante un agire didattico concretamente inclusivo, generato dalla riflessività congiunta alle prassi operative orientative messe a sistema (Aiello & Giaconi, 2024). Essendo in grado di attingere ad un ampio bagaglio di competenze didattiche inclusive, il docente specializzato concorre, nella sua funzione pivotale (Cottini, 2017), a creare un curriculum basato sull'osservazione e sull'implementazione dei contesti di apprendimento per tutti e per ciascuno, piuttosto che esclusivamente sulla personalizzazione dei piani didattico-educativi.

Nello specifico delle pratiche orientative, la loro qualità complessiva si realizza nella definizione, nell'organizzazione, nella condivisione e nella promozione di una progettualità sistemica intenzionalmente diretta e impegnata nella piena realizzazione dei processi inclusivi. In tal senso,

l'intreccio, il coordinamento e il monitoraggio della pluralità di interventi, richiesti dal *frame* dell'orientamento formativo inclusivo, necessita di fertili e mirate azioni formative in risposta alle sfide del presente e alle proiezioni nel futuro, in nome della creazione di condizioni d'apprendimento eque, accessibili, promotrici di sviluppo e di emancipazione per tutti gli studenti, nessuno escluso (Sipes, 2024).

Riferimenti Bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64-87.
- Aiello, P., & Giaconi, C. (2024) (Eds.). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (2000). *Per un orientamento narrativo* (Vol. 1). Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C., & Boscaini, F. (2023). Il contrasto alla dispersione scolastica per il successo educativo e formativo. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 61-75.
- Blandford, S. (2024). Initial teacher education 2024: why inclusion matters? *Quality Education for All*, 1(1), 129-141.
- Botes, P. (2023). L'orientamento in prospettiva inclusiva: stato dell'arte e possibili applicazioni didattiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 111-120.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale per l'inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Department for Education (DfE) (2014). *Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years*. <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>
- Essex, J., Alexiadou, N., & Zwozdiak-Myers, P. (2021). Understanding inclusion in teacher education – a view from student teachers in England. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1425–1442.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.
- Forlin, C. (2013). Special Edition: Transitions for students with learning difficulties. *Australasian Journal of Special Education*, 37(1).
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, XXIII, 48-56.
- Grange Sergi, T. (2007). La dimensione orientativa nella professionalità docente. In T. Grange Sergi (Eds.), *L'orientamento nella progettualità educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guglielmini, G., & Batini, F. (Eds.) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: il Mulino.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Margottini, M. (2023). Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle “Linee guida per l'orientamento”. *Pedagogia oggi*, 21 (2), 201-206.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2018). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*, Pearson College Div.
- Montanari, M. (2023). *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.

Montanari, M. (2025). Orientamento formativo inclusivo e talento: un binomio per la sostenibilità educativa. *Articolo33*, 2, 1-8.

ONU (2006). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <https://pninclusione21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%20ONU.pdf>.

Riva, M.G. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences & Society*, 1, 31-44.

Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria.

Russo, P. (2021). Lo stato dell'inclusione scolastica in Italia. Dai principi normativi alla qualità dei risultati. *Ricerche Pedagogiche*, LVIII (230), 41-62.

Scottish Government (2014). *Curriculum for Excellence: Building the Curriculum 3 - A Framework for Learning, Teaching and Assessment*. <https://education.gov.scot/media/0cvddrgh/btc3.pdf>

Sipes (2024). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.

Spielman, A. (2022). *The Annual Report of His Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2021/22*. Ofsted.

Inclusione, DSA e insegnamento del latino. Riflessioni, proposte e strumenti didattici digitali

Inclusion, SLD and the teaching of Latin. Reflections, proposals and digital teaching tools

Corrado Muscarà, Gabriele Garozzo²⁷

Corrado Muscarà, Università di Catania
Gabriele Garozzo, Liceo Scientifico Copernico di Pavia
Correspondence: corrado.muscara@unict.it

Abstract: Il contributo propone un'analisi critica dell'inclusione scolastica nell'ambito della didattica delle discipline classiche, con un focus specifico sull'insegnamento del latino nella scuola secondaria di primo grado, indicato come disciplina opzionale per l'educazione linguistica nelle *Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. A partire dalla ricostruzione del quadro normativo e concettuale relativo ai *Bisogni Educativi Speciali* (BES) e ai *Disturbi Specifici dell'Apprendimento* (DSA), il lavoro esplora le principali problematiche cognitive, metodologiche e motivazionali che caratterizzano l'apprendimento del latino, evidenziandone le ricadute sull'effettiva accessibilità. L'analisi si sofferma sulle potenzialità formative del latino in chiave inclusiva e individua alcune strategie didattiche e strumenti operativi digitali capaci di sostenere la partecipazione attiva di tutti gli alunni. La riflessione si colloca nella prospettiva di una scuola democratica orientata alla personalizzazione e all'equità, nella quale l'insegnamento delle discipline classiche può diventare un modo o meglio ancora un laboratorio didattico per sperimentare innovazione educativa e per promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali.

Abstract: The paper proposes a critical analysis of school inclusion in the teaching of the classical disciplines, with a specific focus on the teaching of Latin in secondary school, indicated as an optional subject for language education in the New National Indications for the Curriculum - Preschool and First Cycle Schools. Starting from the reconstruction of the normative and conceptual framework relating to Special Educational Needs (SEN) and Specific Learning Disorders (SLD), the work explores the main cognitive, methodological and motivational issues that characterise the learning of Latin, highlighting the repercussions on effective accessibility. The analysis dwells on the educational potential of Latin from an inclusive perspective and identifies some teaching strategies and digital operational tools capable of supporting the active participation of all pupils. The reflection is set in the perspective of a democratic school oriented towards personalisation and equity, in which the teaching of the classical disciplines can become a way or, even better, a didactic laboratory for experimenting educational innovation and for promoting the development of transversal skills.

Parole chiave: scuola; inclusione; disturbi specifici dell'apprendimento; latino; strategie didattiche

Keywords: school; inclusion; specific learning disorders; latin; teaching strategies

²⁷ Il contributo rappresenta un lavoro congiunto degli autori. Corrado Muscarà ha elaborato l'introduzione, i paragrafi 2 e 3 e la conclusione, mentre Gabriele Garozzo ha scritto i paragrafi 4 e 5.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la riflessione pedagogica ha conosciuto una progressiva trasformazione che ha reso l'inclusione scolastica un principio cardine delle politiche educative e un criterio di qualità della scuola democratica (Chiappetta Cajola, 2023). La prospettiva inclusiva, lungi dal configurarsi come un insieme di pratiche educativo-didattiche destinate a situazioni di svantaggio, si è affermata come un paradigma educativo che orienta l'organizzazione di ambienti di apprendimento, la progettazione didattica e la relazione educativa (Canevaro, Ciambrone & Nocera, 2021).

All'interno di questo scenario, la scuola italiana si è progressivamente dotata di strumenti normativi e concettuali che hanno esteso il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) oltre la disabilità certificata, riconoscendo le molteplici condizioni e situazioni – cognitive, emotive, culturali e sociali – che possono ostacolare l'accesso ai saperi. L'attenzione alla personalizzazione dei percorsi formativi e alla valorizzazione dei diversi stili di apprendimento si è tradotta nell'esigenza di ripensare le pratiche didattiche in ogni ambito disciplinare, con una tensione costante fra la salvaguardia dei contenuti culturali e l'adozione di strategie didattiche sempre più inclusive (Mulè, 2024).

Tra le discipline che esemplificano questa sfida si colloca l'insegnamento del latino. Tradizionalmente percepito come un terreno di apprendimento esigente, il latino interroga i docenti su come sia possibile mantenere il rigore analitico che lo contraddistingue, pur garantendo l'accessibilità dei contenuti e la partecipazione attiva anche di alunni con DSA. Questa tensione si manifesta non solo sul piano della trasmissione delle conoscenze linguistiche e culturali, ma anche rispetto alla motivazione allo studio e alla percezione del latino come sapere distante e potenzialmente esclusivo.

Il presente contributo intende approfondire in chiave critica il rapporto tra inclusione scolastica e didattica del latino, delineando i principali riferimenti teorico-normativi, i nodi problematici e le prospettive operative. L'obiettivo è mettere in luce come la cultura dell'inclusione possa trasformarsi in un'occasione di rinnovamento didattico e di riscoperta del valore educativo delle discipline classiche, nella convinzione che la qualità di un percorso formativo si misuri anche dalla sua capacità di riconoscere e valorizzare la pluralità degli alunni e delle loro potenzialità, di accrescere - per dirla con Flores d'Arcais - la persona di ognuno di loro, di arricchirla, di formarla e anche di coltivarla *con e per* la cultura, consolidandola e convalidandola attraverso l'impegno educativo della scuola e di tutta la comunità sociale (1987).

2. Inclusione scolastica e bisogni educativi speciali

Il termine *inclusione* compare nella letteratura pedagogica internazionale e nei documenti UNESCO già negli anni Novanta (UNESCO, 1994), per designare un processo volto a garantire la partecipazione attiva di ogni persona alla vita scolastica e sociale, valorizzandone le potenzialità e sostenendone la realizzazione del *progetto di vita*. In Italia, il concetto di inclusione ha progressivamente sostituito quello

di *integrazione*, che per quasi quarant'anni ha caratterizzato la riflessione pedagogica sulla disabilità (Franceschini, 2019). Come osserva Bertagna l'inclusione si è consolidata come un «vocabolo-concetto programmatico e dominante nel linguaggio nazionale e internazionale, scientifico, politico e anche comune» (2023, p. 89).

Nelle prime fasi di diffusione, “integrazione” e “inclusione” venivano impiegati in modo pressoché sovrapponibile, indicando prevalentemente processi che coinvolgono alunni con disabilità, in coerenza con la classificazione ICF. La prospettiva inclusiva si è tuttavia ampliata in modo significativo, soprattutto a seguito della Legge n. 170/2010, che ha riconosciuto il diritto alla personalizzazione didattica anche per gli alunni e studenti con DSA, e della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (MIUR, 2012), che ha introdotto ufficialmente il concetto di BES, ampliando la popolazione di alunni aventi diritto alla personalizzazione didattica. Il concetto di BES, come sottolinea Ianes (2013), è contiguo a quello di difficoltà di apprendimento e comprende tutte quelle situazioni – che possono essere di natura organica, biologica, psicologica, sociale o ambientale – che intralciano i processi apprenditivi e lo sviluppo psicosociale dell'allievo, generando “svantaggio scolastico”.

La Direttiva del 2012 distingue tre macro aree di bisogno: la disabilità certificata, i disturbi evolutivi specifici (tra cui i DSA) e lo svantaggio socio-economico, culturale e linguistico. Questa classificazione, pensata come strumento operativo, evidenzia la complessità dei fattori che possono compromettere il successo formativo degli alunni.

La crescente presenza di alunni con BES ha reso necessario ripensare la scuola come ambiente educativo capace di rispondere alla pluralità delle esigenze formative (Gaspari, 2020). Si tratta di una sfida impegnativa, che interroga profondamente il ruolo professionale dei docenti (Mulè, 2017), sollecitando la progettazione di percorsi flessibili, strategie didattiche diversificate e personalizzate, nonché l'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative adeguate.

In questa prospettiva, le diversità o - come sostiene Ianes - la *speciale normalità* (2022) è una risorsa educativa che contribuisce ad arricchire la comunità scolastica e a stimolare la ricerca di nuove modalità di insegnamento e apprendimento (Canevaro, 2013; Booth & Ainscow, 2008). La dimensione speciale si riferisce alla complessità dei funzionamenti individuali che esigono approcci personalizzati, rispettosi dei ritmi, dei vissuti e delle potenzialità di ciascun alunno. Gli alunni con DSA rappresentano un caso emblematico di questa complessità: una condizione - a volte quasi invisibile - che richiede interventi didattici mirati e una progettazione che favorisca l'autonomia, la motivazione e la fiducia in sé stessi.

In questo quadro, l'inclusione scolastica si configura come un diritto universale, coerente con i principi costituzionali e con l'idea di scuola democratica sancita dall'art. 34 della Costituzione Italiana, secondo cui «la scuola è aperta a tutti». Come ha più volte osservato Baldacci, tale diritto si concretizza nell'offrire esperienze di alfabetizzazione primaria, volte a garantire l'accesso ai saperi di base, e di alfabetizzazione secondaria, orientate allo sviluppo di capacità critiche, euristiche e creative (2005). L'inclusione è, dunque, un processo globale e permanente che coinvolge l'intera comunità scolastica e si fonda sulla corresponsabilità educativa. Essa richiede una cultura dell'accoglienza, una sensibilità diffusa verso la diversità, la predisposizione di contesti didattici accessibili e la disponibilità a ripensare le pratiche alla luce delle trasformazioni sociali e culturali. Ma è anche un processo - come evidenzia Franceschini - che deve essere alimentato da un atteggiamento scientifico, basato sulla riflessione critica, sulla

sperimentazione sistematica e sulla revisione continua delle metodologie (2019).

In questa prospettiva, i docenti sono chiamati a svolgere un ruolo di registi pedagogici, progettando percorsi formativi che promuovano la partecipazione attiva di tutti gli alunni, con una particolare attenzione ai bisogni educativi speciali, che non sono solo quelli relativi alle disabilità. L'inclusione è un processo di ricerca e di costruzione collettiva che mira a riconoscere e valorizzare ogni persona nella sua singolarità, unicità e irripetibilità, senza mai fermarsi (SIPeS, 2024).

3. Prospettiva inclusiva nella didattica disciplinare

L'inclusione scolastica, intesa come diritto fondamentale e principio ispiratore dell'azione educativa, non si limita alla predisposizione di misure di supporto individuale, ma implica una trasformazione profonda delle pratiche didattiche nella classe e di tutte le discipline (Besio, 2020). La sfida consiste nel superare la tradizionale separazione tra un insegnamento “per tutti” e un insegnamento “per qualcuno”, adottando strategie didattiche che rendano l'apprendimento accessibile e significativo per ciascun alunno e studente, indipendentemente dalle sue caratteristiche personali e dai suoi bisogni educativi.

Questa prospettiva investe l'apprendimento di tutte le discipline. Tra queste, quelle di matrice linguistica e umanistica, fondamentali per la custodia del patrimonio culturale come valore formativo, possono determinare ostacoli rilevanti per gli alunni con DSA e altre difficoltà di apprendimento. Comprendere testi complessi, gestire lessici specialistici e decodificare contenuti astratti richiede un'attenzione metodologica specifica, basata sulla personalizzazione, sulla gradualità e sull'uso di strumenti compensativi adeguati.

In questo senso, la didattica inclusiva non si configura come un insieme di interventi separati, ma come un approccio che interessa ogni ambito disciplinare, alla ricerca continua di modelli di riferimento efficaci, come ad esempio l'*Universal Design for Learning* (UDL), considerato dalla letteratura di riferimento come un modello in grado di coinvolgere la partecipazione attiva di tutti gli alunni e di sostenere l'autonomia di ognuno di loro (Cottini, 2019; Hall, Robinson & Gordon, 2024).

L'insegnamento delle discipline classiche, in particolare del latino, costituisce un “banco di prova” emblematico per mettere in atto la prospettiva inclusiva. La complessità linguistica e la distanza culturale che caratterizzano questa disciplina - come più volte rilevato - richiedono una riflessione articolata sulle strategie didattiche più idonee a promuovere un apprendimento accessibile, motivante e rispettoso dei diversi stili cognitivi (Pieri, 2005). Nel passaggio dal quadro normativo e culturale dell'inclusione alla dimensione concreta della progettazione didattica, è necessario interrogarsi su come ripensare l'insegnamento del latino e delle altre discipline umanistiche in chiave inclusiva, trasformando le difficoltà in opportunità di crescita e di valorizzazione delle diversità.

Nelle *Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*, il latino viene proposto come insegnamento opzionale nella scuola secondaria di primo grado, “per l'educazione linguistica” (LEL). È ritenuto fondamentale perché favorisce «l'accesso a un vasto e stimolante patrimonio di civiltà e tradizioni, rendendo possibile la percezione del rapporto di continuità e alterità che lega il presente al passato e promuovendo una sintesi tra visione critica del presente e memoria storica» (MIM, 2025, p. 48). Tuttavia, al di là delle argomentazioni di natura culturale

e dei potenziali vantaggi formativi, l'insegnamento del latino si configura come un ambito didattico particolarmente complesso, che impone una riflessione accurata, specialmente in relazione agli alunni - della scuola del primo ciclo - che sperimentano una distanza culturale sostanziale nei confronti dei contenuti disciplinari e delle modalità espressive proprie di questa lingua.

4. L'insegnamento delle discipline classiche: il latino tra sfide didattiche e accessibilità

Lo studio del latino presuppone, come prerequisito culturale, un patrimonio lessicale articolato e stratificato. La traduzione dei testi comporta un processo cognitivo complesso che coinvolge sia l'insegnante sia lo studente. Quest'ultimo può incontrare difficoltà nell'accesso a significati spesso desueti o inconsueti, in un contesto segnato da un progressivo impoverimento del lessico (Mastrocola & Ricolfi, 2021), come rilevato dal *Rapporto SDGs 2024* dell'ISTAT (2024): un fenomeno che incide negativamente sulla capacità di elaborazione concettuale e di pensiero astratto.

L'apprendimento del latino, oltre ad esigere un impegno costante e continuativo, coinvolge la memoria di lavoro (*working memory*), funzione cognitiva sempre meno stimolata nella pratica scolastica contemporanea (Logie, Camos & Cowan, 2021). E ciò potrebbe compromettere lo sviluppo di alcune competenze fondamentali per l'apprendimento, quali la padronanza morfologica e la fluidità sintattica (Guaraldi, Valenti & Genovese, 2017). La natura logico-deduttiva della lingua, insieme alla mancanza di univocità nella traduzione, può generare disorientamento e ansia. Ogni scelta lessicale e sintattica, infatti, deve risultare coerente con il significato complessivo del testo. Oltre a queste difficoltà intrinseche, si aggiunge la sfida dell'attualizzazione didattica: la motivazione allo studio del latino è spesso compromessa dalla percezione di distanza tra la lingua antica e la realtà quotidiana degli alunni.

Tuttavia, l'insegnamento della materia può rappresentare un'opportunità formativa significativa per lo sviluppo di competenze trasversali, come il pensiero critico, la logica, la precisione espressiva e l'attenzione al dettaglio, competenze pienamente trasferibili in altri ambiti disciplinari. Le *Nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo* sottolineano che, attraverso lo studio del latino, è possibile attivare raccordi interdisciplinari che coinvolgano i docenti delle diverse discipline curriculari (MIM, 2025, pp. 49-50). Proposte didattiche basate sull'uso di testi paralleli in italiano e latino, sull'approccio per nuclei tematici, sulla traduzione e sull'impiego del latino in contesti comunicativi – come dialoghi ricostruiti, giochi di ruolo e attività laboratoriali – contribuiscono a rendere l'apprendimento più accessibile e motivante. Il collegamento tra lingua latina e patrimonio culturale, attraverso l'analisi di iscrizioni, monumenti, testi epigrafici e codici, può altresì stimolare l'interesse degli alunni, favorendo percorsi interdisciplinari, per esempio con la storia, l'arte e la filosofia.

Nel sopracitato documento programmatico si evidenzia che «tramite il LEL si punta a rafforzare la conoscenza del lessico delle lingue oggetto di studio e in particolare della lingua italiana, ad acquisire maggiore consapevolezza del significato delle parole, approfondendone la semantica, e a preparare gli studenti a una migliore conoscenza della grammatica e della sintassi della lingua italiana, valorizzando il confronto con la sua origine latina» (p. 48).

Lo studio del latino nella scuola secondaria di primo grado potrebbe consentire di “contrastare”, e anche di prevenire, il fenomeno di decrescita lessicale che caratterizza le nuove generazioni e, al contempo, di consolidare lo studio grammaticale. Per quanto riguarda ad esempio la memorizzazione delle forme verbali latine, il LEL può contribuire ad un uso corretto dei tempi e dei modi verbali italiani, favorendo l’acquisizione della *consecutio temporum* e la costruzione della frase complessa.

In tale cornice, la prospettiva inclusiva si impone come imprescindibile, anche perché negli ultimi anni, l’insegnamento del latino, come anche delle altre discipline classiche, si è configurato come un impegno didattico complesso, o, per riprendere l’espressione di Laporta (1971), come una *difficile scommessa*, soprattutto in contesti scolastici contraddistinti da una considerevole e crescente presenza di alunni con DSA. È ineludibile, a riguardo, interrogarsi sulle modalità didattiche che rispettino i diversi stili cognitivi, su come progettare una didattica che mira a promuovere la partecipazione attiva e il successo formativo *di tutti e di ciascuno* (Cottini, 2017).

5. Proposte didattiche e strumenti digitali per l’insegnamento del latino

In merito alle strategie operative da adottare con alunni con DSA è opportuno, innanzitutto, precisare che, fino a pochi decenni or sono, alcuni studiosi rilevavano come in Italia il problema del rapporto tra dislessia e apprendimento del latino non fosse ancora oggetto di un’adeguata attenzione, mentre negli Stati Uniti si era registrato un interesse, seppur modesto, già a partire dagli anni Ottanta del secolo precedente (Cornoldi et al., 2014). Nell’ultimo decennio, tuttavia, l’attenzione nei confronti di tale problematica è progressivamente aumentata, anche in relazione al crescente numero di certificazioni diagnostiche (Ricucci, 2020). A questo proposito, il sito del MIM documenta un incremento significativo: per esempio, nella scuola secondaria di secondo grado, la percentuale di alunni con DSA è passata dallo 0,6% nell’anno scolastico 2010/2011 al 7,1% nell’anno scolastico 2022/2023 (MIM, 2023).

Affinché l’insegnamento delle discipline classiche si configuri come autenticamente inclusivo, è necessario adottare strategie didattiche concrete che integrino strumenti compensativi, tecnologie digitali, metodologie attive e procedure valutative flessibili. A tal fine, si propongono di seguito alcune proposte operative finalizzate a promuovere l’accessibilità e la partecipazione attiva degli alunni con DSA, ma al contempo utili all’intera comunità classe.

In primo luogo, occorre soffermarsi sul processo di mediazione linguistica, che implica la necessità di riformulare, adattare e rendere i contenuti maggiormente comprensibili. In questo senso, come già rilevato da Palladino (2003), ha dato risultati positivi il cosiddetto *multisensory approach*, fondato sulla stimolazione simultanea di diversi canali sensoriali (uditivo, visivo e verbale). Contestualmente, si rivela opportuno, come proposto da Valenzano (2021), adottare un approccio glottodidattico affine a quello dell’insegnamento delle lingue moderne. Non si può infatti prescindere dalla dimensione sonora della lingua latina, dal momento che l’apprendimento si alimenta, in larga misura, di un processo imitativo: si apprende per mimesi, emulazione e fascinazione. Come ha già osservato Milanese (2002), «occorre riflettere su un dato elementare. I canali dell’apprendimento di qualunque lingua sono quattro, due per la lingua scritta (ricettivo/produttivo), due per la lingua parlata (anche qui ricettivo/produttivo). [...] Come si pensa di poter imparare una lingua utilizzando solo il 25% delle risorse normalmente disponibili?»

Si rende pertanto necessario superare la didattica tradizionale per orientarsi verso un approccio comparativo (Cardinaletti, Giusti & Iovino, 2016), fondato sul confronto con lingue già conosciute dagli alunni e utile a evidenziare analogie e differenze. In tale prospettiva, gli autori propongono strategie che prevedono l'impiego della grammatica cosiddetta “valenziale”, secondo la quale ogni elemento linguistico possiede una propria “valenza” e richiede un determinato numero di argomenti per assumere un significato compiuto.

Un ulteriore supporto didattico è rappresentato dall'uso della *digital board*, che, grazie all'impiego di specifici strumenti e applicativi, consente di modificare in modo interattivo i testi, evidenziandone e differenziandone le porzioni, con effetti positivi sull'apprendimento multisensoriale. Questo strumento rappresenta un valido supporto all'inclusione e alla personalizzazione, promuovendo modalità di lavoro collaborative e interattive. Inoltre, come indicano numerosi studi, anche il *font* utilizzato durante le lezioni e nelle prove di verifica dovrebbe appartenere alla categoria dei caratteri “ad alta leggibilità” (Mengoni & Castagna, 2020).

Prima di procedere al lavoro di traduzione autonoma, risulta inoltre opportuno predisporre un'analisi guidata articolata su tre livelli: morfologico, logico e sintattico. Una strategia particolarmente efficace potrebbe consistere nell'associare un colore specifico a ciascuna parte del discorso, a ciascuna funzione logica e a ciascuna proposizione.

È sempre indispensabile prevedere l'utilizzo di supporti visivi: recenti studi hanno confermato l'efficacia delle mappe concettuali come strumenti compensativi in grado di incrementare l'autonomia, la personalizzazione e la memorizzazione dei contenuti (Gallo & Filosofi, 2025). Strumenti - per esempio - come *Cmap*, *Algor*, *Popplet*, *Genially* consentono di elaborare mappe in modo intuitivo e rapido, ma con caratteristiche e approcci diversi: *Cmap* è un software e *open source*, noto per la sua flessibilità e personalizzazione; *Algor* è una piattaforma online che offre funzionalità avanzate, come la creazione automatica di mappe da testo e la collaborazione in tempo reale, adatta per soluzioni più integrate; *Popplet* è un'applicazione web più semplice e intuitiva, ideale per studenti e insegnanti che desiderano creare mappe concettuali e mappe mentali interattive in modo rapido e facile; *Genially* è una piattaforma online che consente di creare contenuti interattivi e animati, come presentazioni, infografiche, immagini, quiz e molto altro, senza la necessità di competenze di programmazione. È uno strumento versatile che consente di rendere i contenuti più coinvolgenti e interattivi.

Un errore frequente tra i discenti consiste nell'evitare la ricerca di quei vocaboli che, pur sembrando familiari, si rivelano “opachi” sul piano semantico. Al fine di prevenire tale difficoltà, analogamente a quanto accade nell'insegnamento dell'inglese, è necessario fornire repertori di frasi idiomatiche, glossari illustrati e liste di “falsi amici” che possono ingenerare errori nel processo traduttivo.

Un supporto utile è rappresentato da applicativi - per esempio - come *Quizlet*, che sfruttano la tecnica della ripetizione dilazionata (*Spaced Repetition*), ampiamente validata in ambito neuroscientifico per il consolidamento mnemonico a lungo termine (Bear, Connors & Paradiso, 2016). Tali applicativi, consentono, inoltre, di trasformare la memorizzazione in un'attività ludica: l'interfaccia a *quiz*, i giochi e le sfide (“abbinamenti”, “gravità”) contribuiscono a incrementare la motivazione e a rendere più piacevole il lavoro autonomo. *Quizlet*, piattaforma online che consente di creare e utilizzare schede didattiche, test e giochi per l'apprendimento, favorisce lo sviluppo di un vocabolario attivo, non soltanto passivo, poiché consente di imparare a riconoscere, scrivere e utilizzare i termini.

L'incoraggiamento all'impiego di tali applicazioni e analoghe non implica l'abbandono del metodo tradizionale, ma la sua integrazione con strumenti in linea con gli stili cognitivi degli alunni di oggi. L'utilità di tali strumenti è particolarmente evidente durante la fase in cui il carico lessicale risulta più consistente e la motivazione può subire flessioni.

Altrettanto rilevante è l'adozione di applicativi basati sull'intelligenza artificiale, come *Teseo.app*, che consentono agli alunni di verificare e correggere le proprie analisi, potenziando le competenze grammaticali. Tali applicativi non si limitano a fornire una traduzione automatica, ma guidano lo studente nella comprensione del procedimento logico sotteso alla resa in italiano.

Tra gli strumenti compensativi, si rivela interessante ed efficace anche l'uso del dizionario elettronico, che facilita la ricerca lessicale.

Gli alunni con DSA traggono inoltre beneficio da contesti collaborativi che favoriscono l'apprendimento mediante il dialogo e l'interazione. In questa prospettiva, si rivelano efficaci le pratiche di didattica attiva e cooperativa, come il *peer to peer* e il *cooperative learning* (Matini, 2019; Cottini, 2017). In particolare, la modalità *jigsaw* consente di lavorare in gruppi eterogenei, con ruoli assegnati in base alle competenze individuali, permettendo a ciascuno di contribuire secondo i propri punti di forza (Cornoldi, 2020). Un'ulteriore attività stimolante è rappresentata dal *role-playing*, che, come emerge da diversi studi, favorisce una più alta motivazione e un apprendimento più significativo in contesti simulati (Abdoola, Flacks & Karrim, 2017).

Per quanto concerne le prove di verifica, esse dovranno essere differenziate, utilizzando i *font* già indicati e offrendo agli alunni la possibilità di dimostrare le competenze acquisite anche attraverso modalità alternative al testo scritto. Sul piano valutativo, è opportuno abbandonare le griglie improntate a una logica di "sottrazione variabile" e orientarsi verso criteri in grado di valorizzare i progressi effettivamente conseguiti. Come affermano Guaraldi, Valenti & Genovese, «un siffatto rinnovamento della didattica del latino costituisce un punto di partenza per una riflessione docimologica, incentrata sulla complessa problematicità relativa alle modalità di valutazione delle prove che non dovrebbe essere sottrattiva, bensì dovrebbe tenere conto di ciò che gli alunni hanno acquisito in termini di competenze e dei loro miglioramenti in itinere» (2017). Per tale ragione, si suggerisce l'impiego di rubriche di monitoraggio e di griglie valutative "addizionali" che rendano espliciti e trasparenti i criteri di successo.

Infine, è fondamentale prevedere spazi di riflessione metacognitiva e di autovalutazione, affinché gli alunni sviluppino una consapevolezza critica del proprio percorso di apprendimento.

In conclusione, un approccio didattico flessibile e consapevole può trasformare l'insegnamento delle discipline classiche, come il latino - qui preso in esame - in un terreno fertile per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'inclusione scolastica. Garantire l'accessibilità ai contenuti non significa banalizzare il sapere, ma piuttosto ristrutturarlo in funzione delle caratteristiche cognitive e stilistiche degli apprendimenti. "Gli studenti che ricevono supporto e guida potrebbero raggiungere risultati migliori e presentare maggiori livelli di autoefficacia scolastica, con ricadute sull'autostima e la positività" (Antonietti & Magenes, 2020).

L'adozione di una didattica orientata al significato, centrata sul contesto culturale e sulla valenza educativa dei testi classici, consente di coinvolgere anche coloro che, a causa delle proprie difficoltà, rischierebbero di rimanere ai margini del percorso formativo. In questa prospettiva, il docente non si limita a trasmettere contenuti, ma si configura come

mediatore culturale e facilitatore dell'apprendimento, progettando attività che tengano conto della pluralità degli stili cognitivi e della necessità di fornire supporti visivi, uditivi e cinestetici. Le discipline classiche, grazie alla loro ricchezza simbolica, narrativa e filosofica, rappresentano inoltre un'opportunità privilegiata per promuovere una consapevolezza critica della storia e del pensiero, favorendo un'inclusione non solo didattica, ma anche culturale ed esistenziale.

6. Conclusione

La riflessione condotta evidenzia come l'insegnamento del latino, pur presentando innegabili sfide legate alla natura linguistica, alla complessità cognitiva e alla percezione di distanza rispetto alla contemporaneità, possa configurarsi come un'esperienza educativa significativa, a condizione che si adottino approcci metodologici inclusivi e strategie di personalizzazione didattica adeguatamente calibrate. L'analisi ha tentato di evidenziare come un'impostazione didattica orientata alla personalizzazione e alla valorizzazione degli stili di apprendimento individuali – attraverso l'uso di strumenti compensativi, l'integrazione delle tecnologie digitali e la promozione di pratiche cooperative – costituisca un presupposto imprescindibile per trasformare le difficoltà in opportunità di crescita. In questo senso, il latino non dovrebbe più essere interpretato unicamente come un repertorio disciplinare di conoscenze erudite, bensì come un ambito disciplinare capace di sviluppare competenze trasversali quali il pensiero critico, la capacità argomentativa, la sensibilità linguistica e la consapevolezza culturale.

L'inclusione scolastica si configura come una dimensione strutturale e costitutiva di una scuola democratica, per un mondo più giusto (Canevaro, 2013), che si fonda sul riconoscimento e sul rispetto della dignità di ogni soggetto e sulla responsabilità condivisa dei professionisti dell'educazione. In questa prospettiva, l'insegnamento delle discipline classiche può divenire un modo per sperimentare modelli innovativi di didattica inclusiva, capaci di coniugare rigore metodologico e apertura alla pluralità delle diversità e delle differenze, a beneficio dell'intera comunità scolastica.

Riferimenti Bibliografici

- Abdoola, F., Flacks, P.S., & Karrim, S.B. (2017). *Facilitating pragmatic skills through role-play in learners with language learning disability*. In «South African Journal of Communication Disorders», Vol. 64, n. 1.
- Antonietti, A., Magenes, S. (2020). *Autostima e autoefficacia negli studenti con DSA*. In «Nuova secondaria», n. 5.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bear, M., Connors, B. & Paradiso, M. (2016). *Neuroscienze: Esplorando il cervello. Quarta Edizione*. Milano: Edra.
- Bertagna G. (2023). Critica della ragione filosofico-pedagogica e cultura dell'inclusione. In C. De Luca, G. Domenici & G. Spadafora. *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*. Roma: Anicia.
- Besio, S. (2020). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini e Associati srl.
- Booth T. e Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ciambone, R. & Nocera, S. (2021) *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Cardinaletti, A., Giusti, G. & Iovino, R. (2016). *Il latino per studenti con DSA. Nuovi strumenti didattici per la scuola inclusiva*. Venezia: Cafoscarina.

- Chiappetta Cajola (2023). Per una scuola inclusiva di alta qualità. In C. De Luca, G. Domenici & G. Spadafora (Eds). *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*. Roma: Anicia.
- Cornoldi, C. (2020). *L'apprendimento scolastico e i DSA*. Milano: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Losito, N., Zamperlin, C., Mardegan, F., (2014). *Dislessia e Latino. Contributo alla standardizzazione di prove di Latino per la valutazione di studenti liceali e confronto con casi di dislessia*. In «Dislessia. Giornale Italiano di ricerca clinica e applicativa». Vol. 11, n. 2, maggio 2014.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (Ead.) (2019). *Universal Design for Learning: verso il curricolo per l'inclusione*. Firenze: Giunti EDU.
- Flores d'Arcais, G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*. Brescia: La Scuola.
- Franceschini, G. (2019). Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'uguaglianza. in D. Capperucci & G. Franceschini. *Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Roma: Guerini Scientifica.
- Gallo V. A., Filosofi F. (2025), *L'impatto delle mappe concettuali sull'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Un'indagine sulla percezione dell'efficacia di questo strumento da parte degli studenti*. In «Integrazione scolastica e sociale» Vol. 24, n. 1.
- Gaspari, P. (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicina*. Milano: Guerini e Associati.
- Guaraldi, G., Valenti, A. & Genovese, E. (2023). *DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Hall, T.E., Robinson, K.H. & Gordon, D. (2024). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications for K-12 and Beyond*. New York: Guilford Publications.
- Ianes, D. (2013). Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali. in D. Ianes & S. Cramerotti. *Alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali. Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- ISTAT. (2024). *SDGs 2024. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Roma: ISTAT. Disponibile online: <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/sdgs/2024/Rapporto-SDGs2024-Ebook.pdf>
- Laporta. R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Logie, R.H., Camos, V. & Cowan, N. (2021). *Working Memory: State of the Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Mastrocola, P. & Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Milano: La nave di Teseo editore.
- Matini, C. (2019). *Cooperative learning: istruzioni per l'uso*. Perugia: La Fonte.
- Medeghini, R. (Ead) (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mengoni, V. & Castagna, L. M. (2020), *Confronto delle prestazioni di lettura di testi in Times New Roman e in EasyReading in soggetti con DSA e DA*. In «DIS» Vol. 1, n. 2.
- Milanese, G.F. (2002). Il suono del latino. Qualche riflessione didattica. In AA.VV., *La didattica umanistica oggi. Metodologie e strumenti operativi*. Fisciano: Gutenberg.
- MIM, I principali dati relativi agli alunni con DSA, in https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa (ultima consultazione giugno 2025).
- MIM. Indicazioni Nazionali per il curricolo - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione. In <https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione> (ultima consultazione giugno 2025)
- MIUR. (2012). *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012: Strumenti di intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Mulè, P. (Ead). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mulè, P. & Gulisano, D. (Eds). *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Roma: Edizioni Studium.

Palladino P., (2003) *Le difficoltà di apprendimento della lingua straniera: Una rassegna delle ricerche sulla natura del problema in prospettiva diagnostica e di intervento*. In «Psicologia clinica dello sviluppo», vol. 7.

Pieri, M. (2005). *La didattica del latino: perché e come studiare lingua e civiltà dei romani*. Roma: Carocci.

Ricucci, M. (Ead) (2020). *Latino e dislessia: riflessioni, buone pratiche, esperienze*. Roma: Edizioni Studium.

SiPeS (2024). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Valenzano, C. (2021), Il potenziamento del canale uditivo nella didattica del latino e le audioguide: esperienze di sperimentazioni tra scuola e università, in: L. Pasetti, M. Viale & V. Garulli (Eds.). *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bologna, Fondazione Bologna University Press.

Vehmas, S. (2010). *Special Needs: a philosophical analysis*. In «International Journal of Inclusive Education», vol. 14, n. 1.

Didattica inclusiva e Bisogni Educativi Speciali: innovazione, modelli e strumenti per i docenti odierni²⁸.

Inclusive education and Special Educational Needs: innovation, models and tools for today's teachers.

Roberto Orazi¹ and Alessio Moriconi²

¹ Università degli Studi di Perugia, roberto.orazi@unipg.it

² Università degli Studi di Perugia, alessio.moriconi@unipg.it

* Correspondence: roberto.orazi@unipg.it

Abstract: Negli ultimi decenni, la scuola italiana ha compiuto significativi progressi verso l'inclusione scolastica. Con l'introduzione dei Bisogni Educativi Speciali (BES), il sistema educativo ha cercato di rispondere in modo sempre più flessibile e personalizzato alle esigenze degli studenti. Questo articolo analizza parte dell'evoluzione normativa, alcuni modelli teorici e alcuni strumenti operativi alla base di un approccio inclusivo della didattica, con particolare riferimento a realtà progettuali come, ad esempio, l'Universal Design for Learning (UDL) e l'Index for Inclusion. Vengono inoltre presentati casi di studio e buone pratiche adottate nel contesto italiano. L'obiettivo è fornire un quadro aggiornato e critico dei processi di innovazione didattica inclusiva (Booth & Ainscow, 2002; Demo, 2019) anche con l'impiego di strumenti digitali. Si analizzerà criticamente tale evoluzione cercando di offrire evidenze dalle migliori pratiche e delineando le sfide ancora aperte, per orientare future politiche formative e di ricerca.

Abstract: In recent decades, Italian schools have made significant progress towards school inclusion. With the introduction of Special Educational Needs (SEAE), the education system has sought to respond in an increasingly flexible and personalized way to the needs of students. This article analyzes part of the evolution of standards, some theoretical models and some operational tools underlying an inclusive approach to teaching, with particular reference to design realities such as the Universal Design for Learning (UDL) and the Index for Inclusion. Case studies and good practices adopted in the Italian context are also presented. The objective is to provide an up-to-date and critical picture of inclusive educational innovation processes (Booth & Ainscow, 2002; Demo, 2019) also with the use of digital tools. This development will be critically analysed by seeking to provide evidence of best practice and outlining the challenges still open, in order to guide future training and research policies.

Parole chiave: Inclusione; Scuola; BES; UDL; Intelligenza artificiale

Keywords: Inclusion; School; BES; UDL; Artificial Intelligence

1. Introduzione

L'Italia si è distinta nel panorama internazionale per l'approccio inclusivo nella scuola, avviando fin dagli anni '70 un progressivo superamento delle classi differenziali e l'integrazione di alunni con disabilità nelle classi comuni. La Legge 517/1977 sancì la chiusura delle classi speciali e introdusse strumenti di sostegno all'interno delle classi ordinarie. Questo percorso è stato successivamente consolidato dalla Legge 104/1992, che ha

²⁸ Il presente contributo nasce da un lavoro di ricerca condiviso. Per ragioni di responsabilità scientifica, sono da attribuire a Orazi Roberto i paragrafi 1, 2, 3, 4 - a Moriconi Alessio i paragrafi 5, 6, 7.

riconosciuto il diritto all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e ha delineato i principi dell'inclusione come responsabilità condivisa di tutta la comunità scolastica. La Legge 170/2010 ha poi introdotto un riconoscimento normativo per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), prevedendo misure dispensative, strumenti compensativi e Piani Didattici Personalizzati (PDP). A completare il quadro, la Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 ha esteso il concetto di inclusione ai Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendendo non solo alunni con disabilità o DSA, ma anche studenti con difficoltà legate a svantaggio sociale, culturale o linguistico. Infine, la D.Lgs. 66/2017 del 13 aprile 2017 ha ulteriormente rafforzato l'approccio inclusivo, adottando il modello biopsicosociale proposto dall'ICF (OMS, 2001) come riferimento per la progettazione degli interventi educativi, in una prospettiva più globale e personalizzata²⁹. Parallelamente al quadro normativo, la scuola italiana ha accolto modelli pedagogici innovativi, come l'Universal Design for Learning (UDL) e l'Index for Inclusion, e ha integrato strumenti digitali e tecnologie assistive, al fine di rispondere in maniera flessibile alle esigenze degli studenti e, allo stesso tempo, arricchire la qualità educativa per l'intera comunità classe. In questa prospettiva, didattica inclusiva e diritto allo studio appaiono come dimensioni strettamente connesse.

Tabella 1. Evoluzione normativa italiana sull'inclusione scolastica.

Anno	Legge	Contenuti principali
1977	Legge 517	Integrazione scolastica, abolizione classi speciali
1992	Legge 104	Diritto all'integrazione per le persone con disabilità
2010	Legge 170	Riconoscimento dei DSA
2012	Direttiva BES	Inclusione di alunni con svantaggio socioculturale
2017	D.Lgs. 66	Adozione modello biopsicosociale

2. Modelli teorici dell'inclusione

2.1. *Universal Design for Learning (UDL)*

L'evoluzione delle pratiche inclusive in ambito scolastico è stata accompagnata dall'elaborazione di modelli teorici che hanno progressivamente ridefinito il concetto stesso di educazione inclusiva spostando l'attenzione dal deficit individuale alla valorizzazione delle differenze e alla rimozione delle barriere all'apprendimento. L'approccio UDL, elaborato negli anni '90 dal Center for Applied Special Technology (CAST), propone la progettazione universale dell'insegnamento come strategia per anticipare la variabilità degli studenti e non solo per reagire ad essa. Il modello si fonda su tre principi cardine:

²⁹ Il D.Lgs. 66/2017 modifica il comma 5 dell'art. 12 della Legge 104/1992 adottando, appunto, i criteri del modello bio-psico-sociale quale riferimento per la redazione di profili di funzionamento (Gazzetta Ufficiale Repubblica Italiana, 2017, Capo III, art.5, punto 2.b).

1. Rappresentazione: offrire più modalità di presentazione delle informazioni (testo, audio, immagini, video).
2. Azione ed espressione: consentire agli studenti di dimostrare ciò che sanno in forme diverse (scrittura, produzione orale, elaborati multimediali, disegni).
3. Coinvolgimento: sostenere la motivazione attraverso scelte personalizzate, sfide adeguate e feedback costruttivi.

L'UDL si è affermato come un approccio particolarmente adatto nei contesti scolastici eterogenei, perché consente di progettare fin dall'inizio ambienti flessibili e accessibili a tutti (Meyer, Rose & Gordon, 2013).

2.2. Index for Inclusion

Agli inizi degli anni 2000, Tony Booth e Mel Ainscow hanno sviluppato l'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), uno strumento operativo e riflessivo pensato per accompagnare le scuole in un percorso di autovalutazione e trasformazione. L'Index si articola attorno a tre dimensioni:

- Culture inclusive: costruzione di valori condivisi e relazioni collaborative nella comunità scolastica.
- Politiche inclusive: strategie per ridurre barriere all'apprendimento e alla partecipazione.
- Pratiche inclusive: adattamento delle metodologie e delle attività didattiche per renderle più accessibili e significative.

La forza dell'Index risiede nel suo carattere collettivo e partecipativo; promuove la riflessione di docenti, studenti e famiglie, finalizzata alla costruzione di un piano d'azione condiviso.

2.3. Approccio ICF (OMS, 2001)

Un ulteriore avanzamento concettuale è rappresentato dall'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), che propone un modello biopsicosociale della disabilità. Questo supera la contrapposizione tra modello medico e modello sociale, descrivendo la disabilità come risultato dell'interazione tra condizioni di salute, fattori personali e ambientali. In ambito scolastico, l'ICF spinge a considerare l'alunno in una prospettiva globale, ponendo attenzione non solo alle difficoltà individuali, ma anche ai facilitatori e alle barriere presenti nel contesto di apprendimento. In Italia, l'ICF è diventato il riferimento per la redazione del Profilo di Funzionamento (vedi nota 1).

2.4. Pedagogia inclusiva

Sul piano pedagogico, si è sviluppata una riflessione che vede l'inclusione come principio guida della progettazione didattica. Lorna Florian e Kristine Black-Hawkins hanno teorizzato la Inclusive Pedagogy, basata su tre capisaldi (Florian & Black-Hawkins, 2011):

- le attività didattiche sono pensate per tutti, non adattate in seguito;
- la collaborazione tra docenti e alunni diventa leva fondamentale;
- il continuo sviluppo professionale dei docenti sostiene la capacità di rispondere alla diversità.

All'interno di questo quadro, si inseriscono metodologie di tipo cooperativo (Johnson & Johnson, 1999) e il peer tutoring; strategie che valorizzano la collaborazione tra pari, favoriscono il senso di appartenenza e migliorano le competenze sociali, rafforzando al contempo gli apprendimenti disciplinari.

3. Strumenti operativi

A fianco dei quadri teorici, la scuola italiana ha sviluppato e adottato strumenti e tecnologie che traducono i principi inclusivi in azioni pratiche.

3.1. Piano Didattico Personalizzato (PDP)

Il PDP, introdotto appunto dalla Legge 170/2010, si può definire come uno tra i più rilevanti strumenti utili a formalizzare misure educative speciali rivolte ad alunni il cui processo di apprendimento richiede BES non certificati. Attraverso il PDP, si definiscono obiettivi personalizzati, strategie didattiche, misure dispensative e strumenti compensativi (Ianes & Cramerotti, 2019). L'efficacia del PDP dipende in larga misura dalla capacità del gruppo docente di redigerlo in modo condiviso, dinamico e aggiornato nel tempo e, in nell'ottica di coresponsabilità educativa, rappresenta un elemento di trasparenza e collaborazione con le famiglie.

3.2. Tecnologie per l'inclusione

L'utilizzo di tecnologie educative riveste oggi un ruolo di rilevanza crescente nella promozione di processi di inclusione, come riconosciuto da molte linee istituzionali tra cui ad esempio le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (MIUR, 2011) e dal Piano Nazionale Scuola Digitale (MIUR, 2015). Si tratta di strumenti che possono supportare il docente nel differenziare i contenuti e le modalità di accesso in funzione dei singoli alunni, favorendo un apprendimento personalizzato e spesso maggiormente motivante. Le principali categorie includono:

- Strumenti compensativi digitali: mappe concettuali e mentali interattive (es. CmapTools, Mindomo), software di sintesi vocale (LeggiXme, Balabolka), correttori ortografici, dizionari elettronici e calcolatrici parlanti.
- Tecnologie assistive: strumenti hardware e software pensati per studenti con disabilità motorie o sensoriali, come tastiere alternative, screen reader (NVDA, JAWS), display braille e software OCR per la lettura dei testi stampati.
- Ambienti digitali di apprendimento: piattaforme come Moodle o Google Classroom permettono una gestione flessibile dei contenuti, favorendo l'accesso asincrono alle risorse e la collaborazione tra pari.
- Applicazioni mobili per BES: esistono app dedicate a studenti con DSA o ADHD che supportano l'organizzazione del tempo, la concentrazione e la lettura facilitata (es. AudioLibro, App per il Time Management, Read&Write).

3.3. Didattica digitale e inclusione

L'esperienza della Didattica a Distanza (DAD), resa necessaria dalla pandemia di COVID-19 e regolata dal Decreto-Legge 22/2020, ha messo in luce le potenzialità ma anche le limiti delle tecnologie digitali. Se da un lato esse hanno garantito continuità educativa e introdotto metodologie

inclusive come la flipped classroom e il blended learning, dall'altro hanno evidenziato forti disuguaglianze legate al digital divide e alle competenze digitali di studenti e docenti (Ceccarelli, 2020). Risultano dunque cruciali una formazione continua del personale scolastico e una dotazione tecnologica adeguata.

3.4. Laboratori e ambienti inclusivi

La creazione di ambienti di apprendimento flessibili e tecnologicamente attrezzati, come i laboratori inclusivi o le aule 3.0, può supportare l'utilizzo didattico delle tecnologie in ottica inclusiva. Questi ambienti promuovono una didattica laboratoriale, collaborativa e centrata sullo studente. L'uso di tablet, robotica educativa, realtà aumentata e strumenti di programmazione (coding) favorisce il coinvolgimento attivo degli studenti con diversi stili cognitivi.

3.5. Formazione e community di pratica

Affinché gli strumenti operativi e tecnologici siano realmente efficaci, è essenziale investire nella formazione professionale dei docenti. Percorsi di aggiornamento su didattica inclusiva e tecnologie digitali, la partecipazione a reti di scuole inclusive e la condivisione di buone pratiche attraverso comunità di apprendimento professionali rappresentano fattori determinanti per un'implementazione consapevole e diffusa.

In effetti, il quadro normativo italiano fornisce strumenti avanzati e coerenti con le indicazioni internazionali, ma la piena adeguatezza degli strumenti operativi dipende dalla loro implementazione concreta e dalla capacità delle scuole di trasformarli in pratiche didattiche realmente inclusive.

4. Casi di studio e buone pratiche

Negli ultimi anni il panorama scolastico italiano ha visto emergere diversi progetti e sperimentazioni volti a tradurre in pratiche concrete i principi della didattica inclusiva, sanciti dal quadro normativo. Queste esperienze, pur eterogenee per contesto e obiettivi, rappresentano esempi significativi di come i modelli teorici (UDL, Index for Inclusion, approccio ICF) possano trovare applicazione reale nella quotidianità delle scuole.

Progetto PerContare. Il progetto "PerContare" (2020), coordinato dall'Università di Modena e Reggio Emilia in collaborazione con Erickson, si è concentrato sulla prevenzione dei falsi positivi nella diagnosi di discalculia. Utilizzando un approccio visivo e laboratoriale alla matematica, ha dimostrato come metodologie inclusive e strumenti concreti (materiali manipolativi, giochi didattici, strumenti digitali) migliorino l'apprendimento per tutti gli alunni, non solo per quelli con BES. I risultati hanno evidenziato un miglioramento nelle competenze numeriche e una riduzione delle segnalazioni improprie di DSA.

Progetto "Classi Senza Aula". In alcune scuole secondarie di primo grado in Lombardia, si è sperimentato un modello didattico innovativo chiamato "Classi Senza Aula". In questo approccio, gli alunni non sono assegnati a un'aula fissa, ma si muovono in spazi dedicati alle discipline, pensati per favorire modalità di apprendimento attive e cooperative. L'ambiente è arricchito da tecnologie e materiali flessibili, e il modello si basa su UDL e flipped classroom. I risultati hanno evidenziato una

maggior motivazione negli studenti con BES, miglioramento delle relazioni sociali e riduzione del senso di esclusione. Un approccio che rientra nella cornice del Piano Scuola 4.0 (MIM, 2022-a), Piano che promuove ambienti innovativi di apprendimento integrati con metodologie attive.

Formazione docenti: Rete di scuole “Equità e Inclusione”. Nel Lazio è attiva una rete di scuole che promuove la formazione continua dei docenti sull’inclusione. I percorsi formativi integrano riflessioni su equità, neurodiversità, strategie inclusive, tecnologie e co-progettazione tra docenti curricolari e di sostegno. Un aspetto rilevante è il laboratorio di autoformazione, dove i docenti condividono esperienze e materiali in ottica collaborativa. Secondo una ricerca condotta dall’Università di Roma Tre nel 2022, la partecipazione attiva dei docenti ha portato a un incremento della qualità delle pratiche inclusive e a una maggiore consapevolezza pedagogica.

Progetto ARTIS (2023). ARTIS è un progetto di ricerca-azione finanziato dal MIUR che utilizza l’intelligenza artificiale per supportare i docenti nella personalizzazione della didattica. Attraverso una piattaforma di apprendimento adattivo, gli insegnanti ricevono suggerimenti in tempo reale su strategie da adottare con studenti con BES. Il sistema è progettato per integrarsi con i PDP e si basa su un motore di raccomandazione sviluppato secondo i principi UDL. Le scuole pilota che hanno sperimentato ARTIS hanno registrato una significativa riduzione del gap di apprendimento e una maggiore efficacia della valutazione formativa.

Scuola primaria “Don Milani” di Torino: approccio globale all’inclusione. La scuola primaria “Don Milani” ha adottato l’Index for Inclusion come strumento guida per riprogettare in modo globale la propria offerta formativa. L’intera comunità scolastica (insegnanti, famiglie, personale ATA) è stata coinvolta in un processo partecipato per identificare le barriere all’apprendimento e alla partecipazione. Sono stati introdotti nuovi spazi di apprendimento, orari flessibili, tutoraggio tra pari e laboratori espressivi. Il progetto è stato monitorato per tre anni, dimostrando un impatto positivo sul benessere degli alunni, sulla collaborazione tra scuola e famiglie e sulla capacità di personalizzazione della didattica. Si tratta di un esempio emblematico di approccio sistemico all’inclusione, coerente con le indicazioni della Legge 66/2017 e del modello ICF.

Nonostante l’ampia diffusione di politiche inclusive per l’istruzione, la loro attuazione pratica incontra ancora numerose criticità. Una delle principali riguarda la formazione degli insegnanti: spesso disomogenea, non obbligatoria e non sempre aggiornata rispetto alle innovazioni pedagogiche. Molti docenti, specialmente nella scuola secondaria, riportano di sentirsi poco preparati ad affrontare con strumenti efficaci la complessità della didattica inclusiva, soprattutto in classi eterogenee.

5. Digitale e BES

L’integrazione di strumenti digitali e più recentemente di sistemi di IA nei contesti educativi sta profondamente trasformando l’approccio ai processi di insegnamento e apprendimento, ridefinendo i paradigmi didattici tradizionali (Pancioli & Rivoltella, 2025). Si pensi ad esempio all’utilizzo di IA nelle scuole italiane che è stato formalizzato nel 2025 dal Ministero dell’Istruzione e del Merito con le Nuove Indicazioni nazionali

per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIM, 2025)³⁰. Strumenti funzionali al gruppo-classe nella sua totalità, ma che possono rappresentare una risorsa strategica per rispondere alle esigenze degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), in linea con gli orientamenti normativi italiani ed europei che promuovono l'inclusione. Come noto, l'impiego sempre più diffuso di tecnologie digitali nel contesto educativo/formativo, ha portato anche alla definizione di nuovi ambienti di apprendimento³¹. All'interno di una classe che potremmo definire digitale (Figura 1) sono presenti nuovi strumenti, l'utilizzo dei quali richiede a sua volta nuove tecniche di insegnamento e, conseguentemente, una revisione sia di carattere strumentale che, soprattutto, metodologica dell'intervento.

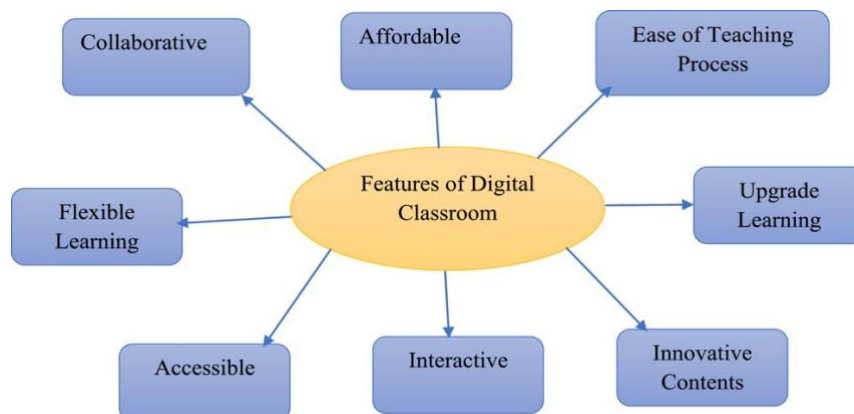


Figura 1. *Features of Digital Classroom* (Haleem et al, 2022, p. 277).

Quando tale presenza viene accompagnata da strumenti di IA generativa e adattiva, l'ambiente di apprendimento e il paradigma di insegnamento subiscono ulteriori mutamenti di tipo strumentale e metodologico. L'impiego di IA consente infatti l'automazione di compiti amministrativi, la creazione di esperienze di apprendimento personalizzate, ma anche lo sviluppo vero e proprio di contenuti adattativi, realizzati su misura per i singoli profili dei discenti e molto altro. Tali potenzialità espresse dal digitale possono risultare particolarmente efficaci quando rivolti a studenti con BES le cui esigenze spesso richiedono, appunto, un'istruzione differenziata e un supporto mirato. Processi di individualizzazione e di personalizzazione che spesso, dato il numero sempre crescente di diagnosi BES e DSA nelle scuole e nelle università, divengono un impegno gravoso per le attività del docente con il rischio di non essere poste in atto. Numero crescente di diagnosi che si ritiene essere in linea con le azioni di sensibilizzazione più che con una crescita patologica del fenomeno. Dati ufficiali del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) confermano un incremento costante delle certificazioni di DSA a partire dal 2010, ma contenuto e in linea, appunto, con l'azione di sensibilizzazione (Figura 2). «Negli ultimi nove anni scolastici il numero di

³⁰ All'interno del documento viene suggerito l'utilizzo del digitale e di sistemi di IA per l'erogazione della didattica, benché ne vengano al tempo stesso evidenziati limiti e rischi.

³¹ Il Piano Scuola 4.0 – PNRR, linea di investimento 3.2 “Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori” rappresenta un esempio normativo che va nella direzione di ridefinire gli ambienti di apprendimento (MIM, 2022-a).

studenti con certificazione DSA mostra una crescita contenuta.» (Di Pietrantonio, 2025, p.1).

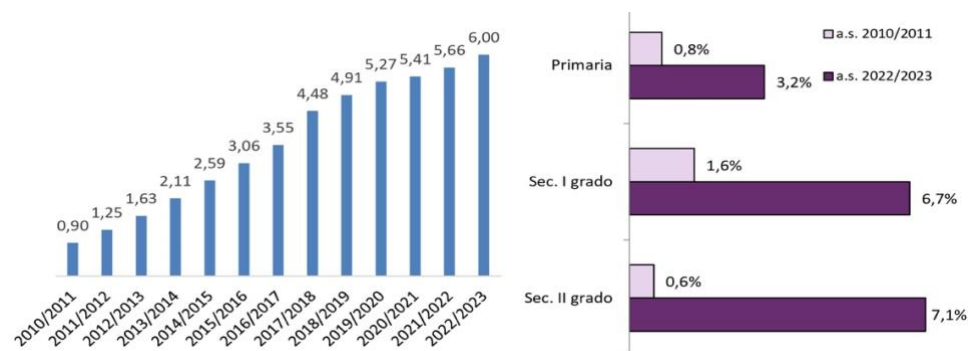


Figura 2. Alunni con DSA in % del totale alunni (Salvini, 2024, p. 16).

Un aumento che comunque, per quanto possa essere definito contenuto, si evidenzia in costante crescita, a significare anche potenziali crescenti difficoltà di gestione da parte del corpo docente nell'azione di diversificare gli strumenti di apprendimento. Difficoltà per le quali entra quindi in gioco l'impiego di IA per la didattica. Strumenti educativi basati sull'IA, come ad esempio i sistemi di tutoraggio intelligenti oppure piattaforme di apprendimento adattivo o assistenti digitali, possono supportare il docente, ed eventuali instructional designer di cui il docente si dovesse avvalere, nella creazione dinamica di materiali didattici e di metodi di valutazione diversificati. A titolo esemplificativo, si pensi che piattaforme basate su sistemi di IA generativa, possono fornire feedback in tempo reale, generare quiz personalizzati e raccomandare strategie didattiche; un supporto sia per studenti che per docenti. Inoltre, l'utilizzo di tali risorse può rendere il processo di apprendimento maggiormente accessibile e più coinvolgente per tutti gli studenti. Si tratta infatti di benefici che manifestano particolare efficacia quando impiegati con studenti con BES poiché si rivelano importanti supporti per la comprensione e la conservazione delle informazioni, ma che in realtà possono risultare efficaci per tutti gli studenti. L'IA può offrire quindi vantaggi tangibili per le attività di insegnamento sia nelle fasi di progettazione delle unità didattiche, così come nella redazione dei piani individualizzati, nella generazione di contenuti didattici, ma anche per sviluppare strumenti di valutazione complessi. Si pensi inoltre alla possibilità di semplificare le attività non didattiche come l'adattamento del curriculum, il monitoraggio dei progressi, le analisi di previsione del processo educativo e molto altro. Strumenti basati sull'IA possono soprattutto supportare il corpo docente nell'azione di innalzare il livello di inclusività del proprio intervento educativo/formativo. Si identifica perciò la presenza di una relazione di carattere funzionale che si instaura tra lo strumento digitale per l'apprendimento, l'insegnante e studenti che presentano BES. Una relazione caratterizzata prevalentemente dalla capacità di queste tecnologie di fornire esperienze educative personalizzate, adattabili e accessibili.

Se è comunque verso che i benefici sembrano essere promettenti, l'uso dell'IA e del digitale a supporto dei BES solleva anche questioni critiche. La formazione degli insegnanti, ad esempio, risulta essere condizione necessaria per un uso consapevole dell'IA nella didattica; il rischio è che la

tecnologia rimanga sottoutilizzata o utilizzata in forma impropria, tale da ridurre il ruolo critico e relazionale del docente (Pantò, 2024). Persistono inoltre disuguaglianze di accesso a dispositivi e connettività, che possono ampliare le disparità educative. Ma ancora: aspetti etici nella gestione dei dati sensibili degli studenti che richiede attenzione alla privacy e conformità al GDPR (Regolamento UE 2016/679), così come perseguire principi di equità ed evitare bias algoritmici, poiché i sistemi di IA addestrati su dataset parziali, ad esempio, rischiano di riprodurre pregiudizi e discriminazioni compromettendo la funzione inclusiva che dovrebbero perseguire³².

Le tecnologie digitali e l'IA rappresentano a tutti gli effetti un'opportunità concreta per rendere l'istruzione più inclusiva e sostenere gli studenti con BES. Tuttavia, l'efficacia di tali strumenti non è automatica; essa dipende da fattori strutturali (infrastrutture, accesso equo), professionali (formazione continua dei docenti) ed etici (uso responsabile e trasparente dei dati). In assenza di un approccio critico e regolato, il rischio è che le stesse tecnologie nate per favorire l'inclusione generino nuove forme di esclusione.

6. La formazione docenti

La formazione degli insegnanti rappresenta, come detto, uno snodo decisivo per l'attuazione di una scuola realmente inclusiva. È infatti nel contesto scolastico che si costruisce la cittadinanza delle nuove generazioni e la qualità delle pratiche didattiche inclusive dipende in larga misura dalle competenze pedagogiche e, oggi, tecnologiche dei docenti. Un nodo centrale riguarda l'aggiornamento professionale sulle metodologie per i Bisogni Educativi Speciali (BES), che non può più limitarsi a interventi settoriali, ma deve essere integrato da una solida alfabetizzazione all'uso critico ed etico delle tecnologie digitali e dell'IA. Tale prospettiva è coerente con i principi dell'UDL, che promuove la progettazione di percorsi capaci di rispondere alle singole necessità degli studenti, ma anche con le raccomandazioni dell'Unione Europea (Unione Europea, 2022) sull'impiego responsabile dell'IA nell'istruzione, nelle quali si ribadisce la necessità da parte degli insegnanti di saper utilizzare tali tecnologie con approccio critico ed eticamente orientato.

Si riportano di seguito le evidenze scaturite da un'esperienza formativa espletata in ambito di aggiornamento-docenti. Nel quadro del Progetto PNRR "FUTURA, la Scuola per l'Italia di domani" (MIM, 2022-b), tra dicembre 2024 e maggio 2025, si è svolto presso l'Istituto Omnicomprensivo 2 di Spoleto (PG) un percorso di formazione per docenti relazionato all'impiego di strumenti e metodologie innovativi per la didattica e al processo valutativo. Il corso, della durata di 25 ore, con una platea di 32 docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado suddivisi in due classi, ha previsto una sezione specifica dedicata a metodologie inclusive per BES e DSA (4 ore complessive per classe). Al fine di misurare l'impatto formativo, sono stati somministrati questionari in ingresso e in uscita. I dati, seppur su un campione ridotto e statisticamente poco rappresentativo, offrono spunti significativi.

³² "Le conseguenze nel mondo reale di questi errori di valutazione automatica informatica sono cariche di implicazioni rispetto all'equità di giudizio su tutto ciò che ci circonda" (Argusti, 2023, p. 24).

Consapevolezza iniziale: già in ingresso, la maggior parte dei docenti dichiarava di riconoscere l'utilità degli strumenti digitali a supporto dell'inclusione, ma evidenziava un bisogno diffuso di rafforzare le proprie competenze operative (Tabella 2).

Tabella 2. Test conoscitivo in ingresso, domanda n.2.

Conosci quali benefici si possono ottenere utilizzando tecnologie digitali con alunni che dimostrano BES o più specificatamente DSA? (questionario in ingresso)	
Sì, molto bene	0
Sì, ma vorrei approfondire	22
Non ne ho esperienza diretta	2
Non molto	2
No	0
Non pervenuto (n.p.)	6

Crescita di competenze in uscita: al termine del corso, le risposte mostrano un aumento delle conoscenze relative ai concetti di UDL e BES (19 risposte affermative, di cui 14 corredate da argomentazioni articolate (Tabella 3 e 4). I docenti hanno sottolineato i benefici del digitale in termini di facilitazione, personalizzazione e accessibilità dell'apprendimento, arrivando in alcuni casi a ritenerlo “indispensabile” per l'efficacia del proprio intervento didattico.

Tabella 3. Test conoscitivo in uscita, domanda n.17.

Conosci quali benefici si possono ottenere utilizzando tecnologie digitali con alunni che dimostrano BES o più specificatamente DSA? (questionario in uscita)	
Sì	19
In parte	1
Non molto	4
Non so	2
n.p.	6

Tabella 4. Risposte aperte relazionate alla domanda riportata in Tabella 3.

N. 14 risposte aperte a corredo della risposta “Sì”.	1. Sì: Facilitazione, Personalizzazione, Accesso 2. Sì: Li faciliterebbe nella realizzazione grafica, li stimolerebbe anche a livello cognitivo e facilita l'inclusione

	3. Sì: Sicuramente minor sforzo; più stimoli rispetto alla lezione frontale; facilita l'apprendimento con la giusta mediazione e non in sostituzione di ... 4. Sì: Farli sentire meno inadeguati se non padroneggiano correttamente le tecniche di scrittura manuale e farli sentire magari più avanti di altri compagni in un'altra abilità. Imparare in modo magari più divertente e adeguato alla loro generazione 5. Sì, le utilizzo come facilitatore e mediatore con alunni con comportamenti oppositivi 6. Sì, diminuiscono il divario tra alunni 7. Sì, garantire a questi alunni un approccio disciplinare adeguato ai loro specifici bisogni 8. Sì, supporto alla lettura e alla scrittura 9. Sì, personalizzazione dell'apprendimento 10. Sì, non sempre sono utilizzati e accettati 11. Sì, Attività maggiormente inclusiva 12. Sì, benefici numerosi, a volte la tecnologia diventa addirittura indispensabile 13. Sì, facilitazione nella lettura, nella scrittura, nella comprensione 14. Sì, grandi benefici in termini di inclusività e accessibilità ai vari saperi

IA e didattica: nessun partecipante ha negato l'utilità dell'IA, ma sono emerse cautele riguardo a possibili derive tecnocentriche. I docenti hanno ribadito la necessità di definire con chiarezza ambiti e limiti di applicazione, sottolineando come il principale valore aggiunto risieda nella personalizzazione dei percorsi di apprendimento (Tabella 5 e 6).

Tabella 5. Test conoscitivo in uscita, domanda n. 5.

Pensi che l'IA possa supportare studenti con BES?	
Sì	18
In alcuni casi	1. In alcuni casi. 2. Sì, ma dipende dal tipo di disabilità. 3. Sì, ma nella misura in cui conoscono bene l'uso (no semplice copiatura delle informazioni). 4. Sì, con una progettazione adeguata. 5. Credo di sì, ma solo se l'educatore è molto preparato su tale argomento. 6. Sì, potrebbe, ma solo e soltanto con una supervisione. 7. Sì, ma solo se diretta e guidata da un insegnante che ne sia particolarmente competente. 8. In parte.
No	0
Non so	0
n.p.	6

Tabella 6. Test conoscitivo in uscita, domanda n.12.

Quale dei seguenti benefici dell'uso dell'IA sarebbe più rilevante per la tua didattica?	
A) Automazione delle valutazioni	2
B) Personalizzazione dell'apprendimento	19
C) Gestione della classe	2
D) Altro	1. Conoscenza delle tecnologie 2. Nessuna 3. Creare percorsi didattici originali
n.p.	6

Risultati che evidenziano un duplice aspetto. Da un lato, la disponibilità dei docenti a integrare strumenti digitali e IA nella didattica inclusiva; dall'altro, la persistente fragilità del sistema formativo nazionale, che spesso propone interventi troppo brevi e disomogenei. La formazione dei docenti in ambito di inclusione dovrebbe essere continua, sistematica e centrata sulla ricerca-azione, piuttosto che ridursi a interventi occasionali. La sfida, quindi, è duplice: garantire strutturaltà e omogeneità alla formazione, superando la logica episodica dei corsi brevi e accompagnare l'introduzione di tecnologie e IA con un quadro etico-pedagogico solido, in linea con le raccomandazioni europee (Unione Europea, 2022) e con il modello UDL.

7. Conclusioni

La didattica inclusiva è in continua evoluzione. Modelli come l'UDL e l'*Index for Inclusion*, insieme all'impiego di tecnologie educative, rappresentano strumenti capaci di rispondere alla diversità in senso ampio e, nello specifico, di rispondere alle esigenze di apprendimento che tali diversità possono implicare. Tuttavia, è necessario rafforzare la cultura inclusiva a tutti i livelli del sistema scolastico. Occorre partire dal presupposto che l'inclusione non è un'opzione, ma un imperativo etico e pedagogico. Le istituzioni scolastiche devono essere concepite come ambienti flessibili, in grado di accogliere e valorizzare ogni studente. Questo significa ripensare in profondità l'intera organizzazione scolastica: la progettazione didattica, la valutazione, la formazione dei docenti, l'uso delle tecnologie, la collaborazione con le famiglie e il territorio. Una scuola realmente inclusiva è quella che si interroga continuamente sui propri processi, che mette in discussione prassi consolidate, che investe nella formazione permanente e nell'innovazione metodologica.

La personalizzazione degli apprendimenti, attraverso PDP e strategie UDL, consente non solo di supportare chi ha bisogni educativi speciali, ma anche di migliorare la qualità complessiva dell'insegnamento. Inoltre, il ruolo delle tecnologie inclusive è destinato a crescere: strumenti digitali, IA, ambienti di apprendimento virtuali offrono possibilità inedite per superare barriere e creare percorsi flessibili. Tuttavia, la tecnologia non è neutra e va accompagnata da una riflessione pedagogica, attenzione critica e formazione adeguata. Nonostante i progressi compiuti, persistono comunque criticità

rilevanti. La formazione dei docenti rimane disomogenea, spesso più teorica che operativa; la disponibilità di tecnologie inclusive non è equamente distribuita sul territorio; i PDP rischiano di essere percepiti come mero adempimento burocratico, anziché come strumenti dinamici di progettazione; le famiglie non sempre vengono coinvolte in modo strutturato nei processi inclusivi. Inoltre, la frammentazione tra politiche educative nazionali e iniziative locali rende difficile una diffusione coerente delle buone pratiche. Risulta indispensabile quindi rendere obbligatoria e continuativa la formazione dei docenti con moduli specifici su UDL, BES/DSA e uso critico delle tecnologie; garantire risorse tecnologiche accompagnate da figure di supporto (animatori digitali e tutor inclusivi) capaci di affiancare i colleghi nell'uso quotidiano in tutte le scuole. Valorizzare poi i PDP come strumenti di progettazione condivisa, rafforzando il loro legame con la didattica quotidiana e con le strategie di valutazione formativa e promuovere reti territoriali di scuole inclusive, che favoriscano la condivisione di esperienze, materiali e competenze.

Attraverso un'azione sinergica tra politiche, formazione, risorse e comunità educanti sarà possibile trasformare il principio dell'inclusione in una pratica consolidata capace di rendere la scuola realmente equa. Sono necessarie quindi politiche educative coerenti, supporti concreti alle scuole, reti territoriali solidali e partecipazione attiva di tutti gli attori educativi. Solo così sarà possibile costruire una scuola equa, giusta, capace di accogliere davvero ogni studente e di offrire a ciascuno le opportunità necessarie per crescere e apprendere.

Riferimenti Bibliografici

- Argusti, F. (2023). L'IA literacy per una educazione attenta agli algoritmi, *Educazione e Intelligenza Artificiale*, V.01, pp.19-32. RomaTre-Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Erickson.
- Ceccarelli, N. (2020). *Design e didattica a distanza. Le lezioni del Lockdown*. Franco Angeli Editore.
- Cornoldi, C., & Tressoldi, P. E. (2012). *L'intervento psicoeducativo per i disturbi dell'apprendimento*. Il Mulino.
- D'Alonzo, L. (2012). *Didattica e integrazione. L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. La Scuola.
- Demo, H. (2019). *Didattica inclusiva: teoria, pratiche, strumenti*. FrancoAngeli.
- Di Pietrantonio, C. (2025). *L'andamento del numero di Studenti con DSA dai dati MIM – AA. SS. 2021/2022, 2022/2023*. AID - Associazione Italiana Dislessia.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. doi.org/10.1080/01411926.2010.501096.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2017). *Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66: Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Serie Generale, n. 112 del 16 maggio 2017.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A., Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, Volume 3, pp. 275-285, doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2019). *BES e didattica inclusiva: Proposte operative*. Erickson.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.
- Meyer, A., Rose, D.H. & Gordon, D. (2013). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- MIM (2022-a). *Piano Scuola 4.0 – PNRR, linea di investimento 3.2: “Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori”* (Decreto Ministeriale 161/2022). Ministero dell’Istruzione e del Merito.
- MIM (2022-b). *PNRR – FUTURA, la Scuola per l’Italia di domani*. Ministero dell’Istruzione e del Merito.
- MIM (2025). *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo: Scuola dell’infanzia e primo ciclo di istruzione*. Ministero dell’Istruzione e del Merito.
- MIUR (2011). *Allegati al Decreto Ministeriale 12/07/2011. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell’apprendimento*. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per l’Istruzione.
- MIUR (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2021: Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per l’Istruzione.
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.
- Novak, K., & Rodriguez, K. (2018). *UDL Now!: A Teacher’s Guide to Applying Universal Design for Learning in Today’s Classrooms*. CAST Professional Publishing.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. World Health Organization.
- Pancioli, C & Rivoltelle, PC (2025). *IA in classe. Didattica con e sull’Intelligenza Artificiale*. Sanoma.
- Pantò, E. (2024). IA (generativa) in classe: le linee guida internazionali, *BRICKS-TEMA Intelligenza artificiale, IAG, Educazione, Linee guida*, V.3-2023, pp.80-91.
- Pagliara, S. M., Sanchez Utge, M., Bonavolontà, G., & Mura, A. (2023). Analysing Italian Inclusive Education Practices in Relation to Universal Design for Learning Principles. *Studies in health technology and informatics*, 306, 511–516. doi.org/10.3233/SHTI230670
- PerContare. (2020). *Rapporto finale del progetto*. <https://www.percontare.it>
- Rapp, W. H., & Arndt, K. (2012). *Teaching Everyone: An Introduction to Inclusive Education*. Paul H. Brookes Publishing.
- Salvini, F. (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA - aa.ss. 2021/2022 – 2022/2023*. Ministero dell’Istruzione e del Merito, Direzione generale per l’innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unione Europea, (2022), *Orientamenti etici per gli educatori sull’uso dell’Intelligenza Artificiale (IA) e dei dati nell’insegnamento e nell’apprendimento*, Ufficio pubblicazioni Unione Europea.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Approccio Culturale Responsivo ed Educazione Multiculturale nella Scuola Primaria

A responsive cultural approach and multicultural education in primary school

Fabiola Palmiero ¹, Davide Di Palma ¹ and Maria Giovanna Tafuri ²

¹ Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli;
fabiola.palmiero@unicampania.it

¹ Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli;
davide.dipalma@unicampania.it

² Università Pegaso; maria.giovanna.tafuri@unipegaso.it

* Correspondence: fabiola.palmiero@unicampania.it

Abstract: L'adozione di un approccio culturale responsivo e di un'educazione multiculturale all'interno del contesto scolastico può apportare significativi benefici agli alunni con background migratorio e ai compagni di classe tutti. Questo studio sperimentale, condotto su bambini della scuola primaria, confronta l'impatto di tali approcci rispetto a quelli tradizionali attraverso un'indagine mista basata su una valutazione quantitativa e qualitativa, utilizzando questionari di competenza interculturale (Chen e Starosta, 2018), osservazioni dirette e interviste semi-strutturate per insegnanti e alunni. Questo studio si propone di esplorare l'impatto di un approccio culturale responsivo e dell'educazione multiculturale rispetto ai metodi educativi tradizionali nella scuola primaria. L'obiettivo è fornire evidenze empiriche sui benefici di tali approcci e contribuire al dibattito su come le scuole possano meglio preparare gli alunni a vivere e lavorare in una società globalizzata.

Abstract: The adoption of a responsive cultural approach and multicultural education within the school context can bring significant benefits to foreign pupils and their classmates. This experimental study, which was conducted with primary school children, compared the impact of these approaches with that of traditional methods. A mixed survey was used for the quantitative and qualitative assessments, and intercultural competence questionnaires (Chen and Starosta, 2018) were employed alongside direct observations and semi-structured interviews with teachers and students. The study explores the impact of culturally responsive approaches and multicultural education compared to traditional methods in primary schools. The goal is to provide empirical evidence of the advantages of these approaches and contribute to the discussion about how schools can better prepare pupils for life and work in a globalised society.

Parole chiave: approccio culturale; educazione scolastica; scuola primaria

Keywords: cultural approach; school education; primary school

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'aumento della migrazione globale ha trasformato le scuole primarie in ambienti multiculturali, portando nuove sfide e opportunità per il sistema educativo. Questo fenomeno ha accentuato la

necessità di approcci pedagogici che non solo riconoscano la diversità culturale degli alunni, ma che la utilizzino come risorsa educativa per migliorare il processo di insegnamento e apprendimento. L'educazione multiculturale e l'approccio culturale responsivo sono stati ampiamente discussi come metodi efficaci per migliorare l'inclusione e il rendimento degli alunni con background migratorio e dei loro compagni di classe. Secondo Banks (2019), un approccio culturale responsivo riconosce l'importanza delle culture degli alunni e incorpora questi elementi nel curriculum scolastico, promuovendo un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso. Sempre Banks (2015) sostiene che esplora le basi della diversità culturale nell'educazione, offrendo strategie per integrare la diversità nei curricula e nell'insegnamento. L'inclusione delle diversità culturali nel curriculum non solo arricchisce l'esperienza educativa di tutti gli alunni, ma contribuisce anche a costruire una società più equa e coesa. Diversi studi recenti (Gay, 2020; Sleeter, 2021) hanno evidenziato i benefici di tali approcci rispetto ai metodi tradizionali, che spesso non riescono a rispondere adeguatamente alle esigenze degli alunni provenienti da contesti culturali diversi. L'approccio culturale responsivo va oltre la semplice tolleranza delle differenze culturali, cercando invece di valorizzare e integrare attivamente le diverse esperienze culturali degli alunni nel processo educativo. Questo approccio si basa sull'idea che la conoscenza culturale e la sensibilità interculturale siano competenze cruciali per il successo scolastico e personale degli alunni in un mondo globalizzato. Inoltre, l'educazione multiculturale promuove la giustizia sociale e combatte il razzismo e la discriminazione, favorendo un ambiente scolastico in cui tutti gli alunni si sentono accettati e valorizzati. La letteratura esistente supporta ampiamente l'efficacia degli approcci educativi culturalmente responsivi. Gay (2020) sostiene che gli insegnanti che adottano pratiche culturalmente responsive possono creare ambienti di apprendimento più motivanti e coinvolgenti, che tengono conto delle esperienze e dei bisogni specifici degli alunni. Sleeter (2021) ha evidenziato come l'educazione etnica e multiculturale possa migliorare sia l'autostima che il rendimento scolastico degli alunni appartenenti a minoranze etniche. In aggiunta, uno studio condotto da Ladson-Billings (2014) ha dimostrato che gli alunni educati in contesti culturalmente responsivi sviluppano migliori abilità di pensiero critico e una maggiore capacità di lavorare in ambienti culturalmente diversi. Il contesto della scuola primaria rappresenta una fase cruciale per l'implementazione di approcci educativi che promuovano l'inclusione e la diversità culturale. È durante questi anni formativi che i bambini iniziano a sviluppare le loro percezioni e attitudini verso le differenze culturali. Pertanto, l'adozione di pratiche educative che valorizzano la diversità può avere un impatto duraturo sul loro sviluppo sociale e scolastico. La letteratura esistente sull'educazione multiculturale e sugli approcci culturalmente responsivi è vasta e ben documentata. Secondo Banks (2019), l'educazione multiculturale deve essere integrata in tutti gli aspetti del curriculum, dalla selezione dei materiali didattici alla formazione degli insegnanti, per essere veramente efficace. Gay (2020) sottolinea l'importanza di una formazione continua per gli insegnanti, affinché possano sviluppare le competenze necessarie per insegnare in modo culturalmente responsivo. Sleeter (2021) aggiunge che un approccio educativo che ignora le diversità culturali non solo è inefficace, ma può anche perpetuare le disuguaglianze sociali. Uno studio di Nieto (2017) evidenzia che le scuole che adottano curricula inclusivi e culturalmente responsivi vedono miglioramenti significativi nei risultati scolastici e nel benessere psicologico degli alunni. Allo stesso modo, Ladson-Billings (2014) ha riscontrato che gli

alunni esposti a un'educazione multiculturale sviluppano una maggiore consapevolezza critica e un impegno più profondo verso la giustizia sociale.

2. Obiettivi dello studio

Lo studio ha avuto come obiettivi di ricerca tre linee principali:

1. Valutare la competenza interculturale degli alunni della scuola primaria, con particolare attenzione a quelli con background migratorio, confrontando i progressi nei gruppi sperimentali e nei gruppi con approccio tradizionale.

- Ipotesi: l'approccio culturalmente responsivo produce un incremento significativo delle abilità interculturali.

- Indicatori: punteggi ai questionari di competenza interculturale (riconoscimento differenze, apertura, rispetto).

2. Analizzare il comportamento e la partecipazione in classe, osservando frequenza e qualità degli interventi, collaborazione nei lavori di gruppo e attenzione durante le attività.

- Ipotesi: l'approccio interculturale incrementa il coinvolgimento attivo e riduce i comportamenti di esclusione.

- Indicatori: numero medio di interazioni spontanee per lezione, livello di collaborazione rilevato nelle griglie di osservazione.

3. Esaminare le percezioni di insegnanti e alunni rispetto agli approcci educativi adottati.

- Ipotesi: insegnanti e alunni riconoscono una maggiore efficacia delle pratiche interculturali.

- Indicatori: interviste semi-strutturate, questionari di soddisfazione, focus group.

Parallelamente, l'intervento è stato progettato con finalità educative per gli alunni della scuola primaria:

- Sviluppare competenza interculturale (consapevolezza delle differenze, comunicazione rispettosa, gestione dei conflitti).

- Favorire inclusione e coesione sociale (creare un ambiente accogliente per tutti gli alunni, inclusi quelli con background migratorio).

- Incrementare partecipazione e motivazione (rendere le lezioni più stimolanti, incentivando il ruolo attivo dei bambini).

- Consolidare competenze trasversali di base (collaborazione, espressione creativa, capacità di ricerca e presentazione in pubblico).

1. Valutare la competenza interculturale degli alunni della scuola primaria, con particolare attenzione agli alunni con background migratorio, confrontando i progressi nei gruppi sperimentali e in quelli con approccio tradizionale.

o Ipotesi: l'approccio culturalmente responsivo favorisce un incremento significativo delle abilità interculturali rispetto al metodo tradizionale.

o Indicatori: capacità di riconoscere e descrivere differenze culturali, atteggiamenti di apertura e rispetto nelle interazioni, risultati a questionari/interviste strutturate.

2. Analizzare il comportamento e la partecipazione in classe, osservando la frequenza e la qualità degli interventi, la collaborazione nei lavori di gruppo e il grado di attenzione durante le attività.

o Ipotesi: un approccio interculturale incrementa il coinvolgimento attivo e riduce i comportamenti di esclusione.

o Indicatori: numero di interazioni spontanee, livello di collaborazione, osservazioni sistematiche codificate.

3. Esaminare le percezioni di insegnanti e alunni rispetto agli approcci educativi adottati.

o Ipotesi: gli insegnanti e gli alunni riconoscono una maggiore efficacia delle pratiche interculturali rispetto a quelle tradizionali.

o Indicatori: interviste semi-strutturate, questionari di soddisfazione, focus group.

Parallelamente, l'intervento è stato progettato con obiettivi educativi mirati allo sviluppo formativo degli alunni della scuola primaria, tra cui:

1. Sviluppare competenza interculturale (consapevolezza delle differenze culturali, capacità di comunicazione rispettosa, gestione di eventuali conflitti).

2. Favorire inclusione e coesione sociale (creazione di un ambiente accogliente in cui tutti gli alunni, inclusi quelli con background migratorio, si sentano valorizzati).

3. Incrementare partecipazione e motivazione (rendere le lezioni più stimolanti e interattive, incentivando un ruolo attivo dei bambini).

4. Consolidare competenze trasversali di base (collaborazione, espressione creativa, presentazione in pubblico, capacità di ricerca).

In sintesi, la ricerca intende dimostrare che un approccio culturalmente responsivo, applicato in contesto di scuola primaria, non solo produce un miglioramento osservabile e misurabile nella competenza interculturale e nel comportamento partecipativo degli alunni, ma contribuisce anche a creare un ambiente formativo più inclusivo, capace di rispondere alle esigenze educative di alunni con background diversi.

3. Campione e Metodi

Il campione di questo studio è composto da 200 alunni della scuola primaria (età 6-11 anni) e 20 insegnanti, selezionati in quattro istituzioni scolastiche della provincia di Caserta. Il gruppo sperimentale comprende 100 alunni e 10 insegnanti di due scuole che hanno adottato un approccio culturalmente responsivo; la percentuale media di alunni con background migratorio era del 25%. Il gruppo di controllo comprende 100 alunni e 10 insegnanti di due scuole che hanno seguito un approccio tradizionale, con composizione eterogenea simile per genere, provenienza culturale e situazione socio-economica. I docenti del gruppo sperimentale hanno ricevuto una formazione specifica sull'approccio interculturale, mentre quelli del gruppo di controllo hanno continuato a utilizzare pratiche ordinarie.

3.1. Criteri di Inclusione per il Gruppo Sperimentale

1. Presenza di alunni con background migratorio: La classe doveva includere alunni con background culturali e linguistici diversi per testare l'efficacia dell'approccio culturalmente responsivo.
2. Partecipazione a un programma didattico innovativo: Gli insegnanti e gli alunni hanno aderito a un programma che prevedeva attività specifiche per sviluppare la competenza interculturale e favorire l'inclusione.
3. Disponibilità degli insegnanti a formarsi sull'approccio culturale responsivo: I docenti coinvolti hanno seguito una formazione specifica su strategie e metodologie didattiche basate sull'educazione multiculturale.
4. Attuazione di strategie didattiche inclusive: La scuola doveva essere disponibile a integrare nel curriculum pratiche di insegnamento culturalmente responsive.
5. Diversità socio-economica degli alunni: Le classi selezionate includevano alunni provenienti da diversi contesti socio-economici per valutare l'efficacia dell'approccio su un ampio spettro di condizioni.

3.2. Criteri di Inclusione per il Gruppo di Controllo

1. Stessa composizione eterogenea del gruppo sperimentale: Anche il gruppo di controllo comprendeva alunni con background migratorio e alunni con background socio-economici diversificati, per garantire la comparabilità tra i gruppi.
2. Utilizzo di un approccio didattico tradizionale: Gli insegnanti del gruppo di controllo hanno seguito le metodologie standard senza modificare il curriculum o introdurre pratiche di educazione multiculturale.
3. Insegnanti senza formazione specifica sull'approccio culturalmente responsivo: I docenti coinvolti nel gruppo di controllo non hanno ricevuto alcuna formazione sulle strategie inclusive legate alla diversità culturale.
4. Mantenimento delle pratiche educative preesistenti: Le lezioni si sono svolte secondo le normali modalità didattiche, senza l'introduzione di attività mirate alla valorizzazione della diversità culturale.
5. Stesso livello scolastico e contesto territoriale: Gli alunni del gruppo di controllo provenivano da scuole della stessa area geografica e con caratteristiche simili a quelle del gruppo sperimentale, per ridurre le variabili confondenti.

Questi criteri garantiscono che il confronto tra i due gruppi sia equo e che le differenze osservate nei risultati possano essere attribuite all'approccio educativo adottato nel gruppo sperimentale.

Per il gruppo sperimentale, sono state introdotte diverse attività didattiche mirate a migliorare la competenza interculturale degli alunni e a promuovere un ambiente inclusivo. Queste attività sono state progettate per essere integrative e coinvolgenti e sono state, inoltre, strutturate per favorire l'interazione culturale, la comprensione reciproca e la valorizzazione delle diversità.

4. Intervento educativo e Strumenti di ricerca

4.1. Progetti di Gruppo Multiculturali

Secondo Johnson & Johnson (1999), l'apprendimento collaborativo promuove risultati più elevati e una maggiore ritenzione rispetto all'apprendimento competitivo o individualistico. I progetti di gruppo che richiedono agli alunni di esplorare e presentare culture diverse possono migliorare le loro capacità di collaborazione e la loro consapevolezza culturale. Banks (2004) sottolinea che l'educazione multiculturale aiuta gli alunni a sviluppare un atteggiamento positivo verso i diversi gruppi culturali e favorisce un ambiente scolastico inclusivo. Questa attività si allinea alla teoria di Banks incoraggiando gli alunni a confrontarsi profondamente con culture diverse. Vygotskij (1978) evidenzia l'importanza dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo. Lavorare in gruppi multiculturalesi permette agli alunni di imparare gli uni dagli altri e di costruire nuove conoscenze in modo collaborativo.

Tabella 1. Progetti di Gruppo Multiculturali

Descrizione	Strumenti Utilizzati	Obiettivi
Gli alunni sono stati divisi in gruppi eterogenei per lavorare su progetti che esplorano diverse culture. Ogni gruppo ha scelto una cultura da studiare e ha presentato le proprie scoperte alla classe attraverso presentazioni multimediali, mostre e performance artistiche.	Computer, software di presentazione come PowerPoint e Prezi	Promuovere la collaborazione tra alunni di diversi background culturali. Aumentare la conoscenza e l'apprezzamento delle diverse culture. Sviluppare competenze di ricerca e presentazione.

4.2. Letture e Discussioni di Testi Multiculturali

Rosenblatt (1978) suggerisce che i lettori portano le loro esperienze personali nell'interpretazione dei testi. La lettura di letteratura multiculturale permette agli alunni di entrare in contatto con prospettive diverse e di riflettere sui propri presupposti culturali. Freire (1970) sostiene la necessità di un'alfabetizzazione critica, in cui gli alunni analizzano criticamente i testi per comprendere e sfidare le disuguaglianze sociali. Le discussioni sui testi multiculturalesi possono sviluppare il pensiero critico e l'empatia degli alunni verso le diverse culture. Byram (1997) definisce la competenza interculturale come la capacità di interagire in modo efficace e appropriato con persone di altre culture. Le discussioni guidate aiutano gli alunni a sviluppare questa competenza, incoraggiandoli a riflettere e a discutere le differenze e le somiglianze culturali.

Tabella 2. Letture e Discussioni di Testi Multiculturali

Descrizione	Strumenti Utilizzati	Obiettivi
Sono stati selezionati libri e racconti provenienti da diverse culture. Gli alunni hanno letto questi testi e hanno partecipato a	Libri, materiali di lettura, guide per discussioni.	Migliorare le abilità di lettura e comprensione.

discussioni guidate per esplorare i temi culturali e sociali presenti nelle storie.	Favorire la riflessione critica sui temi della diversità e dell'inclusione.
	Stimolare il dialogo interculturale e l'empatia.

4.3 Laboratori di Arte e Musica Interculturale

Secondo Deasy (2002), l'integrazione delle arti nei curricoli può migliorare lo sviluppo scolastico e sociale degli alunni. I laboratori interculturali di arte e musica rappresentano un modo creativo con gli alunni per coinvolgerli nella conoscenza di culture diverse.

Kolb (1984) sottolinea l'importanza dell'apprendimento esperienziale, in cui gli alunni imparano attraverso l'esperienza diretta e la riflessione. Le attività pratiche di arte e musica consentono agli alunni di sperimentare e apprezzare attivamente le tradizioni culturali.

CASEL (2013) identifica l'educazione artistica come un potente strumento per lo sviluppo di competenze sociali ed emotive. I laboratori interculturali favoriscono l'empatia, il lavoro di squadra e la comunicazione tra gli alunni.

Tabella 3. Laboratori di Arte e Musica Interculturale

Descrizione	Strumenti Utilizzati	Obiettivi
Sono stati organizzati laboratori in cui gli alunni hanno avuto l'opportunità di esplorare l'arte e la musica di diverse culture. Questi laboratori hanno incluso attività come la creazione di manufatti artistici, l'apprendimento di danze tradizionali e la pratica di strumenti musicali etnici.	Materiali artistici, strumenti musicali, risorse audiovisive.	Incoraggiare l'espressione creativa attraverso l'arte e la musica. Fornire una comprensione pratica delle tradizioni culturali. Rafforzare la coesione del gruppo classe attraverso attività condivise.

Lo studio ha adottato un approccio misto, combinando metodi quantitativi e qualitativi per valutare l'impatto degli approcci educativi proposti. L'analisi quantitativa ha previsto l'utilizzo di questionari di competenza interculturale, test di valutazione del rendimento scolastico e questionari di soddisfazione degli insegnanti somministrati prima e dopo l'adozione delle strategie proposte, mentre l'analisi qualitativa si è basata su osservazioni dirette e interviste semi-strutturate.

- Questionari di Competenza Interculturale: Adattati da Chen e Starosta (2018), questi questionari misurano la competenza interculturale degli alunni attraverso 30 domande a scala Likert (da 1 = "fortemente in disaccordo" a 5 = "fortemente d'accordo"). Gli aspetti valutati includono:
 - La conoscenza culturale (10 domande)

- Le abilità di comunicazione interculturale (10 domande)
- L'atteggiamento verso le diversità culturali (10 domande)
- Test di Valutazione del Rendimento Scolastico: Standardizzati a livello nazionale, questi test sono utilizzati per valutare l'apprendimento della matematica, della lingua italiana e delle scienze. Sono strutturati sia in prove a scelta multipla che domande a risposta aperta.
- Questionari di soddisfazione degli insegnanti: strutturati in 20 domande a scala Likert e domande aperte per valutare i seguenti aspetti:
 - Soddisfazione per l'approccio adottato
 - Percezione dell'efficacia delle attività culturali
 - Feedback sulla partecipazione e l'inclusione degli alunni
- Osservazioni Dirette: Gli osservatori, ovvero insegnanti e ricercatori, hanno seguito le lezioni per un periodo di sei mesi, annotando comportamenti, interazioni e dinamiche del gruppo classe. Le osservazioni hanno permesso di raccogliere dati su come gli alunni interagiscono tra di loro e con gli insegnanti, e su come gli elementi culturali sono integrati nel processo di insegnamento.
- Interviste Semi-strutturate: Condotte con insegnanti e alunni per raccogliere ed approfondire le loro esperienze e percezioni riguardo agli approcci educativi utilizzati. Le interviste hanno fornito un'analisi qualitativa delle opinioni e delle esperienze vissute dai partecipanti, offrendo una prospettiva più ricca e dettagliata rispetto ai dati quantitativi.

5. Analisi Quantitativa

Tabella 4. **Questionari di Competenza Interculturale per le scuole con Approccio Culturale Responsivo e Multiculturale**

Parametri	Ex Ante	Ex Post
Punteggio medio	3,0	4,2
Conoscenza culturale	2,8	4,1
Abilità di comunicazione interculturale	3,0	4,3
Atteggiamento verso le diversità culturali	2,9	4,2

Tabella 5. **Questionari di Competenza Interculturale per le scuole con Approccio Tradizionale**

Parametri	Ex Ante	Ex Post
Punteggio medio	3,0	3,1
Conoscenza culturale	2,8	3,0
Abilità di comunicazione interculturale	3,0	3,2
Atteggiamento verso le diversità culturali	2,9	3,1

Tabella 6. Questionari di Competenza Interculturale per le scuole con Approccio Culturale Responsivo e Multiculturale

Parametri	Incremento
Punteggio medio	+ 1,2
Conoscenza culturale	+ 1,3
Abilità di comunicazione interculturale	+ 1,3
Atteggiamento verso le diversità culturali	+ 1,3

Tabella 7. Questionari di Competenza Interculturale per le scuole con Approccio Tradizionale

Parametri	Incremento
Punteggio medio	+ 0,1
Conoscenza culturale	+ 0,2
Abilità di comunicazione interculturale	+ 0,2
Atteggiamento verso le diversità culturali	+0,2

Tabella 8. Test di Valutazione del Rendimento Accademico per le scuole con approccio culturale responsivo e multiculturale

Discipline	Ex Ante	Ex Post
Matematica	68% delle risposte corrette	80% delle risposte corrette
Lingua Italiana	70% delle risposte corrette	85% delle risposte corrette
Scienze	66% delle risposte corrette	78% delle risposte corrette

Tabella 9. Test di Valutazione del Rendimento Accademico per scuole con approccio tradizionale

Discipline	Ex Ante	Ex Post
Matematica	68% delle risposte corrette	70% delle risposte corrette
Lingua Italiana	70% delle risposte corrette	75% delle risposte corrette
Scienze	66% delle risposte corrette	70% delle risposte corrette

Tabella 10. Incremento registrato dal Test di Valutazione del Rendimento Accademico per le scuole con approccio culturale responsivo e multiculturale

Discipline	Incremento
Matematica	+ 12% delle risposte corrette
Lingua Italiana	+ 15% delle risposte corrette

Scienze	+ 12% delle risposte corrette

Tabella 11. Incremento registrato dal Test di Valutazione del Rendimento Accademico per le scuole con approccio tradizionale

Discipline	Incremento
Matematica	+ 2% delle risposte corrette
Lingua Italiana	+ 5% delle risposte corrette
Scienze	+ 4% delle risposte corrette

Tabella 12. Questionari di Soddisfazione degli insegnanti per le scuole con approccio culturale responsivo e multiculturale

Parametri	Ex Ante	Ex Post
Soddisfazione Media	3,0	4,5
Percezione dell'efficacia	3,1	4,6
Partecipazione e Inclusione degli alunni	3,0	4,4

Tabella 13. Questionari di Soddisfazione degli insegnanti per le scuole con approccio tradizionale

Parametri	Ex Ante	Ex Post
Soddisfazione Media	3,0	3,2
Percezione dell'efficacia	3,1	3,3
Partecipazione e Inclusione degli alunni	3,0	3,1

Tabella 14. Incremento registrato dai Questionari di Soddisfazione degli insegnanti per le scuole con approccio culturale responsivo e multiculturale

Parametri	Incremento
Soddisfazione Media	+ 1,5
Percezione dell'efficacia	+ 1,5
Partecipazione e Inclusione degli alunni	+ 1,4

Tabella 15. Incremento registrato dai Questionari di Soddisfazione degli insegnanti per le scuole con approccio tradizionale

Parametri	Incremento
Soddisfazione Media	+ 0,2
Percezione dell'efficacia	+ 0,2
Partecipazione e Inclusione degli alunni	+ 0,1

I risultati dei questionari di competenza interculturale mostrano che gli alunni delle scuole che adottano un approccio culturale responsivo e multiculturale hanno ottenuto punteggi significativamente più alti rispetto agli alunni delle scuole tradizionali. Questo suggerisce una maggiore competenza interculturale e una migliore capacità di interazione con compagni di diverse culture. In particolare, gli alunni hanno dimostrato una conoscenza più approfondita delle diverse culture, abilità comunicative migliorate e un atteggiamento più positivo verso la diversità.

L'analisi statistica è stata condotta con test t per campioni indipendenti, con significatività fissata a $p < 0,05$. Sono stati calcolati media, deviazione standard e grandezza dell'effetto (Cohen's d) per ciascun indicatore. Questo approccio ha permesso di verificare la robustezza delle differenze riscontrate tra i gruppi.

6. Analisi Qualitativa

L'analisi qualitativa dello studio ha avuto l'obiettivo di comprendere in profondità le percezioni, le esperienze e le interazioni degli alunni e degli insegnanti rispetto all'approccio culturale responsivo e all'educazione multiculturale. Per farlo, sono stati utilizzati strumenti di raccolta dati in grado di catturare le dinamiche e i cambiamenti avvenuti all'interno delle classi.

La codifica qualitativa è stata realizzata da due ricercatori indipendenti, con un livello di accordo inter-coder dell'85%. Le categorie tematiche sono state allineate agli obiettivi dello studio, evitando ridondanze e mantenendo il focus su inclusione, partecipazione e benessere scolastico degli alunni.

- Osservazioni dirette: Sono state condotte osservazioni strutturate e non strutturate all'interno delle classi per analizzare le interazioni tra alunni, l'efficacia delle strategie didattiche e il livello di coinvolgimento degli alunni. Le osservazioni sono state annotate attraverso griglie di osservazione ispirate al protocollo CLASS (Classroom Assessment Scoring System), focalizzandosi su parametri quali l'interazione sociale, la partecipazione attiva e l'inclusione.

- Scuole con Approccio Culturale Responsivo e Multiculturale:

- Maggiore rispetto reciproco tra alunni;
 - Elevata partecipazione attiva durante le lezioni;
 - Inclusività nelle attività di gruppo;
 - Frequenti discussioni culturali e scambi di idee;
 - Ambiente di apprendimento collaborativo e dinamico.

- Scuole con Approccio Tradizionale:

- Partecipazione variabile, spesso limitata agli alunni più sicuri;
 - Minore interazione culturale tra alunni;
 - Attività di gruppo meno frequenti e meno inclusive;
 - Approccio didattico più rigido e meno flessibile.

Tabella 16. Osservazioni dirette

Osservazioni dirette	Scuole con Approccio Culturale Responsivo e Multiculturale	Scuole con Approccio tradizionale
Sono state condotte osservazioni strutturate e non strutturate all'interno delle classi per analizzare le interazioni tra alunni, l'efficacia delle strategie didattiche e il livello di coinvolgimento degli alunni. Le osservazioni sono state annotate attraverso griglie di osservazione ispirate al protocollo CLASS (Classroom Assessment Scoring System), focalizzandosi su parametri quali l'interazione sociale, la partecipazione attiva e l'inclusione.	- Maggiore rispetto reciproco tra alunni. - Elevata partecipazione attiva durante le lezioni. - Inclusività nelle attività di gruppo. - Frequenti discussioni culturali e scambi di idee. - Ambiente di apprendimento collaborativo e dinamico.	- Partecipazione variabile, spesso limitata agli alunni più sicuri. - Minore interazione culturale tra alunni. - Attività di gruppo meno frequenti e meno inclusive. - Approccio didattico più rigido e meno flessibile.

Le osservazioni dirette hanno rivelato che nelle scuole con approccio culturale responsivo, gli alunni mostrano un maggiore rispetto reciproco e una più alta partecipazione attiva durante le lezioni. Le classi osservate in questi contesti hanno evidenziato una maggiore inclusività, con alunni che lavorano insieme in modo collaborativo e che partecipano attivamente alle discussioni in classe.

Le interviste con gli insegnanti hanno evidenziato che l'inclusione di elementi culturali nei curricoli non solo ha migliorato il coinvolgimento degli alunni con background migratorio, ma ha anche arricchito l'esperienza di apprendimento degli alunni locali. Gli insegnanti hanno riportato che gli alunni locali hanno sviluppato una maggiore empatia e comprensione verso i loro compagni di classe provenienti da contesti culturali diversi.

Tabella 17. Interviste semi-strutturate (insegnanti)

Scuole con Approccio Culturale Responsivo e Multiculturale	Scuole con Approccio Tradizionale
- Positivo: Miglioramento del coinvolgimento degli alunni stranieri, arricchimento dell'esperienza di apprendimento per tutti gli alunni, maggiore empatia e	- Positivo: Maggiore focus sulle competenze accademiche di base, facilità di gestione della classe. - Negativo: Difficoltà nell'integrare gli

comprensione tra alunni di diverse culture.	alunni stranieri, minore inclusività e partecipazione attiva, poca valorizzazione delle diversità culturali.
- Negativo: Necessità di formazione aggiuntiva per gestire efficacemente le diverse dinamiche culturali.	-

Sono state condotte interviste individuali e di gruppo per raccogliere le opinioni degli alunni sull'esperienza didattica, il loro livello di coinvolgimento e il senso di appartenenza alla classe.

Tabella 18. Interviste semi-strutturate (alunni)

Scuole con Approccio Culturale Responsivo e Multiculturale	Scuole con Approccio Tradizionale
- Positivo: Sentirsi valorizzati e rispettati, maggiore interesse per le lezioni, piacere di apprendere su diverse culture, miglioramento delle relazioni interpersonali.	- Positivo: Familiarità con le metodologie di insegnamento, chiarezza delle aspettative accademiche.
- Negativo: Alcuni alunni hanno trovato difficile adattarsi inizialmente a nuove metodologie di insegnamento.	- Negativo: Sentirsi esclusi o non valorizzati, minore interesse per le lezioni, poche opportunità di apprendimento interculturale.

Gli insegnanti sono stati invitati a tenere diari di riflessione settimanali, annotando progressi, difficoltà e osservazioni rilevanti sulle dinamiche di classe e sull'efficacia delle attività proposte. Inoltre, sono stati organizzati focus group con piccoli gruppi di alunni per approfondire la loro esperienza e raccogliere dati sulle loro percezioni e vissuti.

L'analisi qualitativa è stata condotta utilizzando il software NVivo, che ha permesso di categorizzare e interpretare i dati raccolti in modo sistematico. Le interviste e i focus group sono stati registrati, trascritti e caricati nel software NVivo. Anche le note di osservazione e i diari riflessivi

sono stati digitalizzati per garantire una coerenza nell'analisi. Sono stati identificati e assegnati codici alle frasi e ai concetti ricorrenti nei dati, raggruppandoli in categorie tematiche emergenti. L'analisi tematica ha fatto emergere quattro macro-categorie principali:

1. Percezione dell'inclusione scolastica
 - Codici principali: accettazione tra pari, supporto degli insegnanti, barriere all'inclusione.
 - Esempi di estratti testuali:
 - “Mi sento più coinvolto nelle attività di gruppo, prima mi sentivo escluso.”
 - “Alcuni compagni ancora non accettano chi è diverso, ma la situazione sta migliorando.”
2. Impatto della strategia didattica
 - Codici principali: cooperazione, motivazione allo studio, cambiamento nelle dinamiche di classe.
 - Esempi di estratti testuali:
 - “Lavorare in gruppo mi ha aiutato a capire meglio gli argomenti.”
 - “Ho iniziato a parlare di più in classe perché mi sento più sicuro.”
3. Benessere e autostima degli alunni
 - Codici principali: fiducia in sé stessi, senso di appartenenza, partecipazione attiva.
 - Esempi di estratti testuali:
 - “Ora mi sento più parte della classe, prima pensavo di non essere ascoltato.”
 - “Il supporto dei docenti mi ha dato più sicurezza.”
4. Sostenibilità e inclusione
 - Codici principali: consapevolezza ambientale, partecipazione alle attività sostenibili, collegamento tra sport e inclusione.
 - Esempi di estratti testuali:
 - “Abbiamo parlato di come lo sport può unire tutti, indipendentemente dalle differenze.”
 - “Le attività sulla sostenibilità mi hanno fatto capire meglio l'importanza dell'ambiente e della comunità.”

L'analisi tematica ha evidenziato che l'approccio culturale responsivo ha avuto un impatto positivo sulla dinamica di classe, favorendo un ambiente più inclusivo e stimolante per tutti gli alunni. I risultati qualitativi confermano il miglioramento della percezione dell'inclusione, dell'autostima e della partecipazione attiva degli alunni nel contesto scolastico. L'approccio cooperativo e le attività basate sull'inclusione si sono dimostrati efficaci nel promuovere una cultura scolastica più equa e inclusiva.

7. Discussioni

I risultati del presente studio evidenziano chiaramente i vantaggi di un approccio culturale responsivo e dell'educazione multiculturale rispetto ai metodi tradizionali nella scuola primaria. L'analisi quantitativa ha mostrato che gli alunni delle scuole che hanno adottato un approccio culturale responsivo e multiculturale hanno ottenuto punteggi significativamente più alti nei questionari di competenza interculturale rispetto agli alunni delle scuole tradizionali. Questo indica una maggiore conoscenza delle diverse culture, abilità di comunicazione interculturale migliorate e un atteggiamento

più positivo verso la diversità culturale. Tali risultati son in linea con quanto emerso dalla letteratura esistente: Gay (2020) e Sleeter (2021) hanno evidenziato come un'educazione culturalmente responsiva possa migliorare l'autostima e il rendimento degli alunni provenienti da minoranze etniche. Inoltre, Banks (2019) ha sottolineato l'importanza di un curriculum inclusivo per promuovere la coesione sociale e ridurre i pregiudizi. La maggiore competenza interculturale osservata tra gli alunni delle scuole che adottano approcci culturalmente responsivi suggerisce che tali metodi non solo favoriscono l'inclusione, ma migliorano anche le abilità sociali e cognitive degli alunni. In termini di rendimento scolastico, gli alunni delle scuole che adottano un approccio culturale responsivo e multiculturale hanno ottenuto risultati leggermente superiori in matematica, lingua italiana e scienze rispetto ai loro compagni delle scuole tradizionali. Questo suggerisce che un curriculum che integra la diversità culturale non solo non compromette l'apprendimento delle materie fondamentali, ma può addirittura migliorarlo. Le attività didattiche proposte e gli strumenti utilizzati hanno avuto un impatto positivo sugli alunni, migliorando la loro competenza interculturale e favorendo un ambiente scolastico più inclusivo e partecipativo. L'analisi qualitativa ha fornito ulteriori conferme sui benefici di un approccio culturale responsivo. Le osservazioni dirette hanno rilevato una maggiore partecipazione attiva, inclusività e rispetto reciproco nelle classi che seguivano questo approccio. Le interviste semi-strutturate hanno rivelato che sia gli insegnanti che gli alunni percepiscono positivamente l'approccio culturale responsivo, riportando un miglioramento del coinvolgimento degli alunni, un arricchimento dell'esperienza di apprendimento e una maggiore empatia tra gli alunni di diverse culture. Tuttavia, alcuni insegnanti hanno segnalato la necessità di formazione aggiuntiva per gestire efficacemente le dinamiche culturali diverse, suggerendo che il successo di un approccio culturale responsivo dipende anche dalla preparazione e dal supporto fornito agli insegnanti. Inoltre, alcuni alunni hanno trovato inizialmente difficile adattarsi a nuove metodologie di insegnamento, il che sottolinea l'importanza di un'introduzione graduale e ben supportata di tali approcci. Gay G. (2018), discute l'importanza della preparazione degli insegnanti per l'insegnamento culturalmente responsivo, infatti, insegnanti e i dirigenti scolastici dovrebbero considerare l'adozione di approcci educativi che riconoscano e valorizzino la diversità culturale degli alunni. Importanti considerazioni possono emergere da una lettura delle strategie proposte da Nieto S. (2010) nel suo testo *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* che esplora come creare comunità di apprendimento multiculturali inclusive stimolanti oppure, rifarsi agli studi di Villegas A.M. e Lucas T. (2002) che si sono soffermati su come formare insegnanti culturalmente responsivi. La formazione professionale per gli insegnanti su come implementare pratiche culturalmente responsive potrebbe essere un passo cruciale per migliorare l'inclusività nelle scuole. Inoltre, le politiche scolastiche dovrebbero supportare lo sviluppo di curricula che integrino la diversità culturale come elemento fondamentale del processo educativo. Dato certo è che le scuole che hanno seguito un approccio tradizionale hanno riportato difficoltà nell'integrare gli alunni con background migratorio, una minore inclusività e una partecipazione meno attiva. Questo conferma che i metodi tradizionali, che spesso ignorano le diversità culturali, possono non rispondere adeguatamente alle esigenze di una popolazione studentesca sempre più eterogenea. Nonostante i risultati promettenti, lo studio presenta alcune limitazioni. La selezione delle scuole potrebbe non essere rappresentativa dell'intera popolazione scolastica, limitando la generalizzabilità dei risultati. Inoltre, la durata dello studio potrebbe non

essere sufficiente per osservare gli effetti a lungo termine degli approcci educativi adottati. Futuri studi potrebbero estendere il periodo di osservazione e includere un numero maggiore di scuole per ottenere una visione più completa dell'impatto di tali approcci. Tuttavia, occorre cautela nell'interpretare i risultati: la selezione delle scuole non è rappresentativa dell'intera popolazione nazionale e la durata di sei mesi non consente di misurare effetti a lungo termine. Inoltre, la formazione differente ricevuta dai docenti nei due gruppi costituisce un possibile fattore di confondimento.

8. Conclusioni

Il presente studio ha evidenziato che un approccio culturale responsivo e l'educazione multiculturale possono apportare benefici rilevanti agli alunni della scuola primaria, in particolare sul piano della competenza interculturale, dell'inclusione sociale e della motivazione. I risultati quantitativi e qualitativi indicano un impatto positivo, pur con limiti legati alla durata dell'intervento e alla comparabilità dei gruppi. È quindi necessario evitare generalizzazioni eccessive: anche l'approccio tradizionale ha mostrato piccoli miglioramenti, seppur meno rilevanti. Futuri studi dovranno estendere il campione, prolungare la durata dell'osservazione e analizzare l'efficacia delle pratiche interculturali in diversi contesti territoriali. In prospettiva, l'integrazione graduale e supportata di approcci culturalmente responsivi può rappresentare una risorsa preziosa per la scuola primaria, contribuendo a costruire ambienti più equi, inclusivi e motivanti.

Gli insegnanti e gli alunni hanno riportato esperienze più che positive rispetto all'approccio tradizionale, suggerendo che l'integrazione di pratiche culturalmente responsive può arricchire l'educazione primaria e preparare meglio gli alunni per una società globale diversificata. L'adozione di un approccio culturale responsivo e di un'educazione multiculturale nella scuola primaria porta benefici rilevanti sia agli alunni con background migratorio che ai compagni di classe di questi e agli alunni tutti. Gli approcci tradizionali, pur essendo ancora prevalenti, potrebbero non rispondere adeguatamente alle esigenze di una popolazione scolastica sempre più diversificata. Questo studio contribuisce al dibattito su come le scuole possano meglio preparare gli alunni a vivere e lavorare in una società globalizzata, fornendo evidenze empiriche sui benefici di tali approcci e offrendo raccomandazioni pratiche per la loro implementazione. Ulteriori ricerche potrebbero esplorare l'impatto a lungo termine di questi approcci e identificare le migliori pratiche per la loro implementazione.

Riferimenti bibliografici

- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curricula, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Banks, J. A. (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2018). *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn & Bacon.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition*. CASEL.
- Deasy, R. J. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gay, G. (2018). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2020). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary ed.). Teachers College Press.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Sleeter, C. E. (2021). *The Academic and Social Value of Ethnic Studies: A Research Review*. National Education Association.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Narrare trame inclusive con l'ausilio degli albi digitali nella scuola dell'infanzia

Narrating Inclusive Stories with the Aid of Digital Picture Books in Early Childhood Education

Valentina Perciavalle ¹

¹ Università di Catania; valentinaperciavalle@unict.it

* Correspondence: valentinaperciavalle@unict.it

Abstract: La crescente diffusione degli albi digitali come strumenti di narrazione apre nuove prospettive nell'ambito della pedagogia speciale, in particolare nei contesti della scuola dell'infanzia, dove il valore educativo e simbolico della narrazione rappresenta un veicolo privilegiato per l'inclusione. Il presente contributo intende esplorare il potenziale educativo e inclusivo delle trame digitali condivise, evidenziando come gli albi illustrati in formato multimediale possano favorire processi di accessibilità cognitiva, emotiva e linguistica. L'integrazione di immagini dinamiche, suoni e interattività rende possibile un'esperienza narrativa multisensoriale, capace di cogliere i diversi stili di apprendimento e di valorizzare le peculiarità di ciascun bambino, inclusi quelli con bisogni educativi speciali. Il presente lavoro si inquadra all'interno di una cornice teorica che unisce i principi cardine dell'inclusione con gli approcci narrativi all'educazione e propone una riflessione critica sull'uso delle tecnologie digitali per favorire il processo inclusivo. In particolare, vengono analizzate le potenzialità degli albi digitali nel promuovere competenze socio-emotive, abilità comunicative e processi di partecipazione condivisa, ponendo l'accento sulla narrazione come pratica generativa di significati e di legami comunitari. L'analisi intende offrire spunti per la progettazione di percorsi educativi che, attraverso il narrare digitale, rendano la scuola dell'infanzia un ambiente maggiormente accogliente, partecipativo e sensibile alla valorizzazione delle differenze in ottica inclusiva.

Abstract: The growing use of digital picture books as storytelling tools opens new perspectives in special education, particularly within early childhood education settings, where the educational and symbolic value of storytelling serves as a privileged vehicle for inclusion. This contribution aims to explore the educational and inclusive potential of shared digital narratives, highlighting how multimedia illustrated books can facilitate cognitive, emotional, and linguistic accessibility processes. The integration of dynamic images, sounds, and interactivity enables a multisensory narrative experience that can engage diverse learning styles and enhance the unique characteristics of each child, including those with special educational needs. This work is framed within a theoretical context that combines the core principles of inclusion with narrative approaches to education, proposing a critical reflection on the use of digital technologies to support the inclusion process. In particular, the potential of digital picture books to promote socio-emotional skills, communication abilities, and shared participation processes is analyzed, emphasizing storytelling as a practice that generates meaning and community bonds. The analysis aims to provide insights for designing educational pathways that, through digital storytelling, make early childhood education a more welcoming, participatory, and inclusive environment sensitive to valuing differences.

Parole chiave: narrazione, inclusione, educazione, albi digitali, scuola dell'infanzia.

Keywords: storytelling, inclusion, education, digital picture books, early childhood education

1. Introduzione

La scuola dell'infanzia rappresenta una tappa fondamentale nel percorso di crescita e sviluppo del bambino, caratterizzata da processi complessi che coinvolgono la dimensione cognitiva, linguistica, emotiva e sociale (MIUR, 2019). In questa fase, l'agire educativo ha l'obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze cognitive, relazionali e la costruzione dell'identità, ponendo attenzione alle differenze individuali e promuovendo un apprendimento inclusivo (Baldacci, 2018). Nel contesto contemporaneo, la crescente diffusione delle tecnologie digitali ha introdotto nuove opportunità e sfide nel campo dell'educazione e della didattica, richiedendo una riflessione approfondita sulle modalità di integrazione degli strumenti tecnologici nei processi educativi (Pasquinelli, 2017).

Tra le innovazioni più promettenti vi sono gli albi illustrati digitali, ovvero testi narrativi in cui si integrano immagini, parole, suoni ed elementi interattivi, realizzati attraverso piattaforme digitali che consentono una fruizione multisensoriale e partecipativa (Serafini, 2014). Questi strumenti si differenziano dagli albi cartacei tradizionali per la possibilità di coinvolgere più canali espressivi e cognitivi, stimolando variegate e plurime modalità di lettura e comprensione (Molinari & Sartori, 2020). In particolare, la loro natura multimodale e interattiva si presta a rispondere efficacemente alle esigenze di una didattica inclusiva, capace di valorizzare la diversità degli stili e dei ritmi di apprendimento (Castro, Molinari & Sartori, 2018).

La dimensione inclusiva è ormai centrale nel dibattito pedagogico italiano e internazionale, soprattutto in riferimento alle politiche scolastiche orientate a garantire il diritto all'istruzione per tutti e per ciascuno, indipendentemente da abilità, background culturale o condizioni di svantaggio (MIUR, 2019; UNESCO, 2020). La scuola dell'infanzia, in particolare, svolge un ruolo chiave nell'individuazione precoce delle difficoltà e nella promozione di ambienti educativi capaci di accogliere e valorizzare ogni bambino ed ogni bambina, attraverso interventi personalizzati e strategie didattiche differenziate (Chistolini, Rossi & Bianchi, 2021).

In questo quadro, gli albi illustrati digitali emergono come strumenti potenzialmente efficaci per facilitare l'apprendimento e l'inclusione, poiché permettono di modulare la complessità del testo e di offrire supporti integrativi (ad esempio audio, sintesi vocale, animazioni) che favoriscono l'accesso ai contenuti anche ad infanti con Bisogni Educativi Speciali (Molinari & Sartori, 2020). Al contempo, rappresentano un'occasione per sviluppare competenze digitali fin dalla prima infanzia, competenze ormai imprescindibili nel panorama contemporaneo (Pasquinelli, 2017).

Nonostante le potenzialità riconosciute, la diffusione e l'utilizzo consapevole degli albi illustrati digitali nella scuola dell'infanzia italiana sono ancora limitati, per una serie di concause, quali la scarsa formazione specifica degli insegnanti, la mancanza di risorse adeguate e l'assenza di linee guida strutturate (MIUR, 2019; Molinari & Sartori, 2020). È quindi necessario approfondire la comprensione di tali componenti che influenzano l'efficacia educativa ed inclusiva di questi strumenti, al fine di orientare la progettazione educativo-didattica e le politiche scolastiche.

2. L'importanza dell'alfabetizzazione visiva e digitale per promuovere l'inclusione nella scuola dell'infanzia

L'educazione nella scuola dell'infanzia, in un'epoca sempre più permeata dalla tecnologia digitale, richiede una ridefinizione delle competenze fondamentali che l'infante deve sviluppare, in particolare per quanto concerne l'alfabetizzazione visiva e digitale. Questi due ambiti si intersecano strettamente con le pratiche inclusive, poiché consentono di strutturare *itinerari* di apprendimento accessibili a una pluralità di bisogni e stili cognitivi (Calvani, 2001).

L'alfabetizzazione visiva è definita come la capacità di "leggere" e interpretare immagini, simboli e rappresentazioni visive per attribuire loro significato, una competenza imprescindibile nel panorama contemporaneo, sempre più caratterizzato da comunicazioni visive e multimediali (Serafini, 2014). Nei bambini e nelle bambine in età prescolare, questa forma di alfabetizzazione precede e accompagna l'apprendimento della lettura e scrittura tradizionali, rappresentando un veicolo essenziale per lo sviluppo del pensiero critico e della capacità di narrazione (Pasquinelli, 2017). Attraverso l'alfabetizzazione visiva, l'infante impara a decodificare segni iconici e simbolici, sviluppando, al contempo, competenze metacognitive fondamentali per la comprensione e la produzione di testi complessi (Ferrari & Pavone, 2016).

Parallelamente, l'alfabetizzazione digitale si configura come un'abilità trasversale che va ben oltre la mera competenza tecnica nell'uso degli strumenti tecnologici; essa implica la capacità di comprendere, analizzare e utilizzare consapevolmente i linguaggi digitali per apprendere, comunicare e creare contenuti (Pasquinelli, 2017; Ferrari & Pavone, 2016). Nella scuola dell'infanzia, tale alfabetizzazione si traduce nella possibilità di introdurre i bambini e le bambine ad esperienze mediate da dispositivi digitali, supportando lo sviluppo di capacità cognitive e comunicative in un ambiente inclusivo e stimolante (Molinari & Sartori, 2020).

L'inclusione si configura, dunque, come un principio fondante dell'educazione contemporanea, riconosciuto dalla normativa italiana e internazionale (MIUR, 2019; UNESCO, 2020). Essa si basa sull'assunto che ogni infante, indipendentemente dalle proprie caratteristiche individuali, abbia il diritto di partecipare pienamente e attivamente all'esperienza educativa (United Nations, 1989). In questa prospettiva, la diversità non è più vista come un problema da risolvere, ma come una risorsa da valorizzare (Baldacci, 2018). Tale approccio trova un solido fondamento teorico nel modello bio-psico-sociale proposto dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) dell'OMS (2001), che considera la disabilità come il risultato di un'interazione dinamica tra fattori personali e ambientali, e sottolinea l'importanza dell'adattamento dei contesti educativi alle esigenze di ciascun individuo.

Le teorie socioculturali di Vygotskij (1978) e Bruner (1996) hanno contribuito in modo significativo a definire i principi pedagogici dell'inclusione e della mediazione culturale. Secondo Vygotskij, l'apprendimento avviene sempre all'interno di una zona di sviluppo prossimale, dove l'infante, grazie all'interazione con adulti e pari più competenti, acquisisce conoscenze e sviluppa nuove competenze. In questa ottica, gli strumenti tecnologici e i materiali didattici, come gli albi illustrati digitali, assumono la funzione di mediatori culturali, capaci di ampliare le possibilità di accesso e di partecipazione dei bambini e delle bambine ai processi di apprendimento (Chistolini, Rossi & Bianchi, 2021). Bruner, d'altro canto, evidenzia il ruolo centrale della narrazione come modalità primaria con cui gli infanti organizzano l'esperienza e conferiscono senso all'ambiente circostante, rafforzando così l'importanza di strumenti narrativi e interattivi che favoriscano l'espressione e la comprensione (Bruner, 1996).

In un'ottica operativa, la progettazione universale per l'apprendimento (Universal Design for Learning, UDL) ideata da Rose e Meyer (2002), due tra gli illustri studiosi del *Center for Applied Special Technology* (CAST), rappresenta un modello pedagogico di riferimento per la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi (CAST, 2015). L'UDL si basa su tre principi fondamentali: fornire molteplici modalità di rappresentazione delle informazioni, molteplici modalità di espressione e azione, e molteplici modalità di coinvolgimento motivazionale (CAST, 2015). Gli albi illustrati digitali, grazie alla loro natura multimodale e interattiva, sono particolarmente adatti ad implementare questi principi, offrendo agli infanti diversi *itinerari* di accesso ai contenuti e di espressione del proprio modo di apprendere (Castro, Molinari & Sartori, 2018).

La letteratura italiana conferma l'importanza di una didattica che integri alfabetizzazione visiva, digitale e l'inclusione fin dalla scuola dell'infanzia, sottolineando come la tecnologia possa diventare un alleato prezioso per favorire l'accesso ai saperi e la partecipazione attiva di bambini e bambine con diverse abilità (Molinari & Sartori, 2020; Chistolini et al., 2021). Tuttavia, emerge altresì la necessità di un'adeguata formazione degli insegnanti, nonché di una progettazione attenta e consapevole degli strumenti digitali, che deve muovere da una visione allievo-centrica (MIUR, 2019).

La cornice teorica che supporta l'utilizzo degli albi illustrati digitali nella scuola dell'infanzia, pertanto, si configura come una convergenza di competenze alfabetiche visive e digitali, orientate da principi inclusivi e metodologie fondate sulla mediazione culturale e sulla progettazione universale. Questo approccio integrato consente di affrontare la complessità della speciale normalità presente nei contesti educativi della scuola contemporanea, promuovendo un apprendimento significativo, partecipato e personalizzato (Pretto, 2024).

3. Potenzialità educative degli albi illustrati digitali nella scuola dell'infanzia

L'uso degli albi illustrati digitali nella scuola dell'infanzia rappresenta un'evoluzione significativa rispetto alla tradizionale esperienza di lettura, poiché integra modalità espressive e comunicative multimediali, ampliando così le possibilità di coinvolgimento cognitivo, emotivo e sociale dei bambini (Serafini, 2014). Questi strumenti combinano immagini animate, suoni, testi e interazioni che rendono la narrazione più dinamica e partecipativa, favorendo una molteplicità di canali di apprendimento che si adattano alle diverse esigenze e stili cognitivi (Molinari & Sartori, 2020).

In ottica inclusiva, gli albi illustrati digitali rispondono efficacemente ai bisogni di alfabetizzazione visiva e digitale, consentendo a tutti i bambini e alle bambine, di esplorare, costruire e adattare significati in modo attivo e creativo. Pasquinelli (2017) sottolinea come l'interazione con testi digitali stimoli processi di narrazione che coinvolgono non solo la comprensione linguistica, ma anche la capacità di interpretare segnali visivi e multimediali, potenziando così lo sviluppo del pensiero critico e delle competenze meta-cognitive. La multimedialità favorisce inoltre la memorizzazione e la comprensione di concetti complessi, grazie all'integrazione simultanea di stimoli visivi, uditivi e tattili (Castro, Molinari & Sartori, 2018).

Le ricerche empiriche evidenziano come l'introduzione di albi illustrati digitali nella scuola dell'infanzia contribuisca a migliorare la motivazione e l'attenzione degli infanti, promuovendo un coinvolgimento più profondo e prolungato nelle attività di lettura e narrazione (Chistolini et al., 2021). Questo aspetto è particolarmente rilevante in età prescolare, quando le

competenze linguistiche e narrative sono ancora in via di sviluppo e gli infanti mostrano una maggiore sensibilità nei confronti degli stimoli multisensoriali. La natura interattiva degli albi digitali permette anche di promuovere la partecipazione attiva, poiché i bambini e le bambine possono manipolare gli elementi della narrazione, effettuare scelte e sperimentare direttamente i risultati delle proprie azioni (Serafini, 2014).

Inoltre, gli albi illustrati digitali offrono la possibilità di sviluppare competenze metalinguistiche e di alfabetizzazione digitale fin dalla prima infanzia, preparandoli ad un uso consapevole e critico delle tecnologie (Pasquinelli, 2017). La capacità di navigare in ambienti digitali narrativi stimola abilità di problem solving e ragionamento sequenziale, competenze chiave nell'attuale società dell'informazione (Ferrari & Pavone, 2016).

Dal punto di vista didattico, l'integrazione degli albi illustrati digitali consente agli insegnanti di diversificare le strategie educative, rendendo possibile la personalizzazione degli interventi e l'adattamento ai diversi livelli di competenza e interesse degli infanti (Molinari & Sartori, 2020). Attraverso la progettazione di attività che sfruttano le caratteristiche multimediali e interattive degli albi digitali, è possibile promuovere la collaborazione, il dialogo e l'apprendimento cooperativo, elementi essenziali per lo sviluppo delle competenze sociali e comunicative in età prescolare (Bruner, 1996).

Tuttavia, affinché il potenziale educativo ed inclusivo degli albi illustrati digitali possa esprimersi pienamente, è fondamentale che il loro utilizzo sia accompagnato da una riflessione pedagogica critica e da una formazione specifica degli insegnanti (MIUR, 2019). La sola disponibilità di tecnologie non garantisce automaticamente un miglioramento dell'apprendimento o dell'inclusione; è necessario che gli educatori e gli insegnanti, siano in grado di selezionare e progettare interventi educativo-didattici che valorizzino le caratteristiche multimodali dei testi digitali, integrandoli con altre attività e momenti di riflessione (Castro et al., 2018).

Gli albi illustrati digitali, dunque, rappresentano una risorsa educativa di grande rilevanza per la scuola dell'infanzia, capace di ampliare le modalità di fruizione e produzione di testi narrativi, di sviluppare competenze trasversali e di favorire un coinvolgimento attivo degli infanti. Il loro impiego, se inserito in una progettazione didattica inclusiva e consapevole, può contribuire a potenziare l'esperienza educativa e formativa, rendendola più ricca, significativa e fruibile da tutti e da ciascuno (Castro, Molinari & Sartori, 2018).

4. Il potenziale inclusivo degli albi illustrati digitali

L'inclusione scolastica rappresenta una sfida complessa e multidimensionale, che richiede non solo l'accesso formale degli alunni a tutti i contesti educativi, ma anche la piena partecipazione e il successo formativo di ogni allievo, indipendentemente dalle proprie caratteristiche e dai Bisogni Educativi Speciali (MIUR, 2019). In questo orizzonte di senso, gli albi illustrati digitali emergono come strumenti particolarmente promettenti per sostenere processi inclusivi, grazie alla loro natura multimodale ed interattiva, che permette di superare molte delle barriere tradizionali all'apprendimento.

L'efficacia inclusiva degli albi digitali si fonda sulla capacità di offrire molteplici modalità di accesso ai contenuti, in linea con i principi della progettazione universale per l'apprendimento, che mira a rendere l'esperienza educativa fruibile e personalizzabile per tutti gli alunni (Rose & Meyer, 2002; Castro, Molinari & Sartori, 2018). Attraverso l'integrazione di testi scritti, immagini, suoni, animazioni e possibilità di interazione, questi strumenti possono essere adattati per rispondere alle diverse esigenze

comunicative, cognitive e sensoriali dei bambini e delle bambine, facilitando la comprensione, la partecipazione e la motivazione (Molinari & Sartori, 2020).

Numerosi studi evidenziano come l'utilizzo degli albi illustrati digitali favorisca la riduzione delle disuguaglianze educative, offrendo supporti che vanno dalla lettura ad alta voce, all'uso di immagini animate o di elementi tattili, al controllo del ritmo di fruizione (Chistolini, Rossi & Bianchi, 2021). Tali caratteristiche sono particolarmente importanti per infanti con difficoltà linguistiche, disattenzione, disabilità visive o uditive, o con svantaggi socio-culturali, poiché permettono di aggirare ostacoli che spesso limitano l'accesso ai testi tradizionali (Pasquinelli, 2017).

Dal punto di vista operativo, l'implementazione degli albi illustrati digitali richiede però una riflessione pedagogica approfondita e un'attenta progettazione educativo-didattica. Gli insegnanti devono non solo sviluppare competenze tecniche per la gestione degli strumenti digitali, ma anche capacità di mediazione culturale per integrare questi materiali nelle attività quotidiane, valorizzandone il potenziale educativo ed inclusivo (MIUR, 2019). È essenziale che gli albi digitali vengano inseriti in un percorso educativo organico che preveda momenti di confronto, dialogo e riflessione collettiva, in modo da potenziare le competenze linguistiche e sociali (Castro et al., 2018).

Nonostante le opportunità, l'adozione degli albi illustrati digitali incontra alcune criticità. Tra queste, la mancanza di una formazione specifica per gli insegnanti e la carenza di risorse tecnologiche adeguate nelle scuole, rappresentano ostacoli rilevanti (Molinari & Sartori, 2020). Inoltre, la qualità dei materiali digitali disponibili è spesso eterogenea e non sempre progettata tenendo conto dei principi dell'inclusione e della didattica multisensoriale, rischiando di limitare l'efficacia degli interventi (Chistolini et al., 2021).

Un'altra sfida riguarda il bilanciamento tra la mediazione didattica umana e l'interattività digitale. Sebbene le caratteristiche multimediali degli albi digitali possano stimolare l'autonomia degli infanti, è fondamentale che l'uso di questi strumenti non sostituisca la relazione educativa e il ruolo dell'insegnante come facilitatore e guida nel processo di apprendimento (Cottini, 2017). La tecnologia deve essere dunque un supporto e non un fine a se stessa.

Per valorizzare pienamente il potenziale inclusivo ed educativo degli albi illustrati digitali, si rivela pregnante una politica scolastica che investa nella formazione continua degli educatori e degli insegnanti, nella dotazione di infrastrutture tecnologiche e nella produzione di materiali educativi e didattici digitali di qualità, progettati con un approccio inclusivo e multidisciplinare (MIUR, 2019; ISTAT, 2022). Allo stesso tempo, è importante promuovere una cultura scolastica che riconosca la centralità della diversità come risorsa e incoraggi pratiche educativo-didattiche innovative e collaborative.

Gli albi illustrati digitali, pertanto, rappresentano una risorsa educativa strategica per la scuola dell'infanzia, capace di coniugare potenzialità tecnologiche e principi inclusivi. La loro efficacia dipende però dalla qualità della progettazione didattica e dal contesto in cui vengono proposti, richiedendo una visione integrata che tenga conto delle dimensioni umane, culturali e tecnologiche dell'educazione.

Authors should discuss the results and how they can be interpreted from the perspective of previous studies and of the working hypotheses. The findings and their implications should be discussed in the broadest context possible. Future research directions may also be highlighted.

5. Conclusioni

Gli albi illustrati digitali rappresentano un'opportunità educativa significativa per la scuola dell'infanzia, non solo per le potenzialità educative e formative che offrono in termini di alfabetizzazione visiva e digitale, ma soprattutto per la loro capacità di promuovere una didattica realmente inclusiva. In un contesto in cui la speciale normalità e la complessità dei bisogni educativi sono sempre più presenti, gli albi digitali, grazie alla loro natura multimodale e interattiva, si configurano come strumenti capaci di rispondere a molteplici esigenze di apprendimento e partecipazione (Molinari & Sartori, 2020; Pasquinelli, 2017).

Le pratiche che integrano questi strumenti nelle attività didattiche permettono di sviluppare e potenziare non solo le competenze linguistiche, ma anche quelle visive, cognitive e sociali, sostenendo così lo sviluppo globale dell'infante (Serafini, 2014). Inoltre, l'uso consapevole degli albi digitali contribuisce a costruire un ponte tra il mondo della scuola e quello digitale, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per la cittadinanza digitale e per abitare consapevolmente la società contemporanea (Ferrari & Pavone, 2016).

Tuttavia, come evidenziato, il pieno dispiegarsi di tali potenzialità richiede un impegno significativo a livello di formazione degli insegnanti, progettazione educativo-didattica e organizzazione scolastica (MIUR, 2019). L'adozione di strumenti digitali deve essere sempre accompagnata da un'attenta mediazione pedagogica, che tenga conto delle caratteristiche individuali dei bambini e delle bambine e favorisca la relazione educativa. La tecnologia non deve mai sostituire il ruolo cardine dell'insegnante, ma piuttosto integrarsi in un'ottica educativa e formativa che riconosca il valore dell'interazione umana e della dimensione affettiva nell'apprendimento (D'Alonzo et al., 2015).

Inoltre, è necessario investire nella produzione di materiali digitali di qualità, progettati con criteri inclusivi e basati su evidenze scientifiche, che possano essere efficacemente utilizzati in contesti educativi diversi, anche con allievi e allieve che presentano Bisogni Educativi Speciali (Castro, Molinari & Sartori, 2018). Solo attraverso una sinergia tra ricerca, formazione e buone prassi scolastiche, sarà possibile superare le barriere esistenti e strutturare ambienti di apprendimento che siano realmente accessibili a tutti e fruibili da ciascuno (Cottini, 2017).

Infine, il contributo degli albi illustrati digitali va inserito in un progetto più ampio di innovazione pedagogica e culturale che metta al centro la valorizzazione della diversità, l'attenzione alle competenze digitali e la realizzazione di comunità educative, inclusive e partecipative (Baldacci, 2018; UNESCO, 2020). In tal modo, la scuola dell'infanzia potrà rispondere efficacemente alle sfide della contemporaneità, offrendo ad ogni bambino e bambina l'opportunità di esprimere pienamente il proprio potenziale.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2018). *Inclusione scolastica e diversità: riflessioni e pratiche*. Roma: Carocci
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Calvani, A. (2001). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma: Carocci
- CAST. (2015). *Universal Design for Learning (UDL) – Progettazione universale per l'apprendimento (PUA)* (Versione 2.0, traduzione a cura di G. Savia & P. Mulè). CAST Italia.

- Castro, C., Molinari, L., & Sartori, G. (2018). Progettazione universale e tecnologie digitali: strategie per l'inclusione nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Pedagogia Speciale*, 18(2), 45-63. <https://doi.org/10.14670/rips-18-2-05>
- Chistolini, S., Rossi, M., & Bianchi, F. (2021). L'uso degli albi illustrati digitali come strumento inclusivo nella scuola dell'infanzia. *Form@re*, 21(1), 85-98. <https://doi.org/10.13128/formare-10136>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola
- Ferrari, A., & Pavone, M. (2016). *Alfabetizzazione digitale e alfabetizzazione visiva: competenze emergenti nell'era dei media*. Milano: FrancoAngeli.
- ISTAT. (2022). *Rapporto annuale 2022: La situazione del paese*. Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files//2022/06/Rapporto-annuale-2022.pdf>
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). (2019). *Linee guida per l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2436224/Linee_guida_inclusione_2019.pdf
- Molinari, L., & Sartori, G. (2020). Tecnologie digitali e didattica inclusiva nella scuola dell'infanzia: strategie e prospettive. *Didattica e Tecnologia*, 15(3), 123-140.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. <https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Pasquinelli, E. (2017). *Alfabetizzazione visiva e digitale: saperi e pratiche nella scuola contemporanea*. Roma: Carocci
- Pretto, G. (2024). *L'importanza degli albi illustrati per lo sviluppo integrale del bambino nella prima infanzia*. Università degli Studi di Padova. <https://hdl.handle.net/20.500.12608/88705>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- UNESCO. (2020). *Inclusive education: The way of the future*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Article 29. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Tecnologie compensative per la dislessia: la sintesi vocale (TTS) per trasformare un compito di lettura in un compito di ascolto

Compensatory technologies for dyslexia: Speech synthesis (TTS) to transform a reading task into a listening task

Andrea Fabrizio Raciti

Università degli Studi di Catania
Correspondence: andrea.raciti@phd.unict.it

Abstract: Le tecnologie, quando adeguatamente integrate dall'insegnante con le strategie didattiche e con i modelli pedagogici, possono offrire un significativo contributo nel migliorare la qualità dell'apprendimento nelle varie discipline. Esse possono essere impiegate con successo anche nell'ambito della didattica inclusiva, come facilitatori dell'apprendimento per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali. In particolare, differenti studi, condotti indipendentemente in varie regioni del mondo, convergono nel sostenere l'efficacia della sintesi vocale come strumento compensativo di tipo tecnologico in grado di trasformare un compito di lettura in un compito di ascolto, facilitando l'apprendimento scolastico degli studenti con dislessia e promuovendo il diritto all'istruzione garantito per tutti gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento attraverso la legge 170/2010.

Abstract: When properly integrated with didactic strategies and pedagogical models, technologies can contribute significantly to the improvement of the quality of learning in various disciplines. They can also be successfully employed in inclusive education, as learning facilitators for students with Special Educational Needs. Specifically, various independent studies conducted in different regions of the world converge in supporting the effectiveness of speech synthesis as a technological compensatory tool which, by transforming a reading task into a listening task, facilitates the academic learning of students with dyslexia and guarantees all students with Specific Learning Disorders the right to education, as affirmed by Italian Law no. 170 of 2010.

Parole chiave: Disturbi Specifici dell'Apprendimento, dislessia, tecnologie inclusive, strumenti compensativi, sintesi vocale.

Keywords: Specific Learning Disorders, dyslexia, inclusive technologies, compensatory tools, speech synthesis.

1. Le tecnologie nella didattica inclusiva

L'introduzione delle tecnologie didattiche nella scuola ha consentito di sostenere e integrare metodologie di insegnamento, come ad esempio il *cooperative learning*, che la ricerca aveva individuato ancor prima dell'avvento del computer (Ardizzone & Rivoltella, 2008). Appare ormai impossibile immaginare una situazione didattica che non contempli in qualche modo il coinvolgimento delle tecnologie: «la didattica e le tecnologie tornano a rideclinarsi, questa volta però al di là sia della vocazione universale della pedagogia, che dalle tentazioni specialistiche: oggi non si può pensare a una didattica senza tecnologia, ma nemmeno a un uso della tecnologia emancipato dalla didattica e dalla pedagogia che essa articola» (Rivoltella & Rossi, 2024, p. 9).

Affinché le tecnologie didattiche possano realmente favorire l'apprendimento e contribuire significativamente al coinvolgimento e alla motivazione dello studente, risulta necessaria una riflessione sul loro ruolo pedagogico. Se le tecnologie rappresentano un mezzo per raggiungere un obiettivo, la finalità educativa che si intende perseguire deve essere chiaramente esplicitata, altrimenti non sarebbe possibile valutarne l'efficacia. L'introduzione delle tecnologie non rappresenta dunque di per sé un dato positivo, in quanto, per risultare realmente efficaci, queste pratiche devono essere orientate al raggiungimento di miglioramenti diretti della qualità degli apprendimenti o di miglioramenti indiretti apportabili al contesto di apprendimento (Calvani, 2013).

Per quanto detto, il semplice ricorso alle tecnologie non può essere sufficiente per produrre un miglioramento dell'apprendimento scolastico, in quanto ciò che maggiormente influisce sotto questo aspetto è certamente rappresentato dalle metodologie didattiche che guidano il loro utilizzo: «gli approcci pedagogici efficaci che incorporano la tecnologia sono quelli che ampliano le modalità di presentazione delle informazioni, incoraggiano gli studenti a interagire attivamente con il contenuto e permettono una valutazione e autovalutazione significativa, seguendo i principi dell'istruzione moderna e i concetti provenienti dalle neuroscienze cognitive, dall'instructional design e dalla ricerca educativa basata sull'evidenza» (Dipace, 2024, p. 39).

Partendo da questi presupposti, le tecnologie didattiche possono essere applicate con successo anche in chiave inclusiva, con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento in presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali (studenti con disabilità certificata, studenti con disturbi evolutivi specifici e studenti con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale).

Al riguardo, l'*International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version (ICF-CY)*, sviluppata nel 2007 dalla World Health Organization, attribuisce alle tecnologie un ruolo di facilitatori del funzionamento degli studenti in senso dinamico-evolutivo, in qualità di *Products and technology for education* (WHO, 2007).

Il ruolo di facilitatori che queste tecnologie possono assumere nell'ambito della didattica inclusiva può essere ben rappresentato attraverso la suggestiva metafora di Andrea Canevaro che paragona i mediatori didattici di cui l'insegnante dispone a delle pietre che, affiorando dall'acqua di un ruscello, permettono a tutti gli studenti, specialmente a quelli con difficoltà di apprendimento, di attraversarlo senza bagnarsi (Canevaro, 2008).

Secondo Angelo Basta, attraverso le tecnologie, è possibile calibrare l'azione didattica per meglio rispondere ai bisogni individuali e per sviluppare ambienti di apprendimento in cui tutti gli studenti possono esplorare, scoprire e crescere secondo i propri ritmi e le proprie potenzialità. Egli definisce le tecnologie inclusive come «strumenti e risorse tecnologiche progettate per migliorare l'accesso all'apprendimento e la partecipazione di tutti gli studenti, soprattutto per coloro con Bisogni Educativi Speciali o disabilità, mirando a rimuovere le barriere dell'apprendimento e a fornire supporto personalizzato». Costituiscono esempi di tecnologie inclusive i *software e le applicazioni per l'accessibilità* (efficaci in presenza di studenti con disabilità visive, uditive, motorie o di apprendimento), *tastiere e mouse adattivi* (principalmente rivolti a studenti con disabilità motorie), *tablet e dispositivi mobili* (che presentano particolari funzionalità di accessibilità, come ad esempio il controllo vocale e il testo predittivo), *software educativo personalizzabile* (adattabile ai diversi contesti di apprendimento), *dispositivi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa* (per studenti che presentano gravi difficoltà comunicative), *audiolibri e e-book* (maggiormente indicati per

studenti dislessici e per studenti con problemi di vista), *programmi di organizzazione e gestione del tempo* (per migliorare le capacità organizzative e l'attenzione), *software di dettatura* (da utilizzare in presenza di studenti con difficoltà di scrittura o con disabilità motorie), *lavagne interattive multimediali* (che favoriscono un apprendimento di tipo visivo e interattivo) e *software di mapping concettuale* (Basta, 2024).

Esiste oggi un'ampia varietà di risorse didattiche digitali che permettono di personalizzare l'esperienza educativa e di adattare i percorsi didattici alle esigenze e ai ritmi di apprendimento di ogni studente. Tuttavia, per la loro selezione, risulta necessario comprendere i bisogni specifici degli allievi e considerare il grado di accessibilità di ciascuno strumento, in modo che tutti, a prescindere dalle abilità possedute e dalle proprie condizioni socio-economiche, possano beneficiare pienamente di tali opportunità (Arsena, 2024).

In un'ottica di inclusione, le tecnologie possono contribuire alla personalizzazione didattica, permettendo a tutti gli studenti di comprendere la propria individualità all'interno di un contesto collettivo e di interagire nella classe in base alle proprie abilità, alle proprie competenze e ai propri bisogni. In questo senso, grazie alle tecnologie, è possibile proporre i contributi didattici attraverso differenti formati facilmente gestibili dall'utente, garantire un'interazione che tenga conto delle abilità e delle caratteristiche individuali, creare gruppi di lavoro strutturati su più livelli in modo da permettere una differente contribuzione da parte di ciascuno studente, costruire percorsi di scrittura collaborativa (*co-writing*) e promuovere l'interazione con gli altri anche per mezzo di piattaforme online (Sarracino, 2024).

Per risultare realmente inclusivo, l'intervento didattico deve tuttavia essere progettato per tutti gli studenti e non per singole categorie, prevedendo un ricorso alle tecnologie trasversale alle pratiche, agli approcci, alle strategie e alle procedure. Le tecnologie dovrebbero pertanto essere utilizzate dal docente per rendere accessibili i contesti in modo da prevedere anticipatamente, attraverso una progettazione *ex-ante*, forme di organizzazione e pratiche didattiche flessibili capaci di rispondere ai vari bisogni, piuttosto che come procedure compensative volte a inserire all'interno di contesti ordinari, mediante un'azione *ex-post*, persone che altrimenti ne rimarrebbero escluse (Bocci, 2017).

Ma se è vero che le tecnologie possono assolvere funzioni abilitanti a svolgere attività di base per l'esperienza scolastica, garantendo la partecipazione a quegli studenti che ne potrebbero restare esclusi (Cottini, 2018), la mancata applicazione dei principi di accessibilità a tutti i materiali didattici e ai programmi scolastici, oltre che un accesso inadeguato o limitato alle tecnologie che studenti come quelli con Bisogni Educativi Speciali si trovano spesso ad affrontare, potrebbero rafforzare le disuguaglianze nell'istruzione e generare un processo di esclusione sociale (Fabiano, 2020).

2. Tecnologie compensative e DSA

La “digitalizzazione del processo di insegnamento e apprendimento” degli studenti con DSA costituisce ormai un campo di lavoro e di studio di particolare interesse per via delle evidenze scientifiche che avvalorano l'efficacia delle tecnologie in ambito inclusivo. Bisogna tuttavia essere consapevoli che rimane prioritario guidare la pratica educativa nei processi didattici, piuttosto che negli strumenti tecnologici stessi, in modo da poter contribuire al miglioramento dell'inclusione digitale, non soltanto sotto l'aspetto educativo, ma anche dal punto di vista personale e sociale (Bonfiglio & Picci, 2019).

In presenza di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, è possibile ricorrere all'impiego di strumenti digitali in grado di intervenire efficacemente sulle capacità cognitive, come la memoria e la concentrazione, e di aiutare lo studente a sviluppare le proprie competenze anche attraverso approcci di tipo interattivo. Poiché, come già affermato nel paragrafo precedente, il semplice utilizzo delle tecnologie non comporta un miglioramento automatico della qualità educativa, risulta necessario, a maggior ragione in relazione alle pratiche inclusive, integrare le tecnologie con le strategie didattiche e con i modelli pedagogici, in modo da favorire lo sviluppo delle capacità necessarie per affrontare le difficoltà e garantire a tutti il diritto ad apprendere (Macas-Macas & Guevara-Vizcaíno, 2020).

Le tecnologie compensative costituiscono un sistema di risorse informatiche per l'apprendimento che sostituiscono o integrano gli strumenti di studio tradizionali allo scopo di compensare le difficoltà che incontrano gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Fogarolo & Tressoldi, 2011).

Differenti studi hanno ampiamente dimostrato l'efficacia di questi strumenti. In particolare, un'indagine condotta negli Stati Uniti ha messo in evidenza un miglioramento del rendimento negli studi universitari e una significativa diminuzione del tasso di abbandono del percorso accademico da parte degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento che utilizzavano in modo sistematico le tecnologie compensative, rispetto ad altri studenti che non ne facevano alcun uso (Murphy & Higgins, 1994).

Il ricorso alle tecnologie in qualità di strumenti compensativi è espressamente previsto all'interno della legge 170 dell'8 ottobre 2010 che, nel riconoscere la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali Disturbi Specifici dell'Apprendimento «che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana», mira a garantire il diritto all'istruzione e a favorire il successo scolastico degli studenti con DSA, anche attraverso misure didattiche di supporto. In particolare, l'Articolo 5 della legge stabilisce che gli studenti con diagnosi di DSA, nel corso dei cicli di istruzione e formazione e durante gli studi universitari, hanno diritto a fruire di adeguate forme di verifica e valutazione, di misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dell'apprendimento e di strumenti compensativi di flessibilità didattica, includendo espressamente tra questi le tecnologie informatiche.

In considerazione delle recenti conoscenze scientifiche in materia di DSA, indicazioni più dettagliate riguardo la realizzazione di interventi didattici individualizzati e personalizzati, le misure dispensative da adottare e gli strumenti compensativi a cui fare ricorso sono state successivamente fornite dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca attraverso le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, allegate al D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011.

3. La sintesi vocale come strumento compensativo nella dislessia

Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che «sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo» (MIUR, 2011, p. 7).

In presenza di studenti con dislessia, le Linee guida del 2011 raccomandano l'impiego di mappe concettuali, una riduzione della complessità lessicale e sintattica, la fruizione di schemi, il ricorso alla sintesi vocale e ai libri digitali e l'uso di altri mediatori didattici che permettono di

facilitare la comprensione e di supportare la memorizzazione e il recupero delle informazioni.

Nel caso di studenti dislessici frequentanti la scuola secondaria, le Linee guida suggeriscono di intervenire sulla capacità di comprensione del testo, assegnando un ruolo primario a quegli strumenti compensativi in grado di trasformare un compito di lettura, reso difficoltoso dal disturbo, in un compito di ascolto e attribuendo al docente la responsabilità di sostenerne l'utilizzo da parte degli studenti e di garantire lo sviluppo delle relative competenze.

Tale funzione viene espressamente riconosciuta, all'interno delle Linee guida, alla sintesi vocale, un processo informatico di *Text to Speech* (TTS) che offre la possibilità di ascoltare, anziché leggere, un testo digitale, permettendo agli studenti dislessici di apprendere con maggiore autonomia rispetto allo studio basato sulla lettura diretta del libro.

Al fine di consentire una piena integrazione dei software di sintesi vocale con le varie risorse didattiche, le Linee guida ravvisano la necessità che i docenti producano i propri materiali di studio in formato digitale, rammentando che, attraverso l'Azione 6 del Progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità”, è stata finanziata la realizzazione di software di sintesi vocale gratuiti scaricabili dal sito del MIUR.

In questa prospettiva, i libri digitali, che rappresentano la versione elettronica dei testi adottati, equivalente sia nei contenuti che nella grafica al formato cartaceo, agevolano moltissimo l'utilizzo della sintesi vocale, favorendo una modalità di studio che permette allo studente di ampliare i canali di comprensione (visivo e uditivo), interagire con il libro, sottolineare, evidenziare il testo, inserire annotazioni e utilizzare dizionari multimediali (Vio & Olla 2022, p. 246).

Al riguardo, l'Associazione Italiana Dislessia (AID), attraverso un accordo con l'Associazione Italiana Editori (AIE), ha intrapreso da diversi anni una meritevole iniziativa, denominata “Libro AID - Biblioteca digitale degli studenti con DSA”, che garantisce ai propri soci con diagnosi di DSA o con certificazione ai sensi della legge 104/92, la fornitura gratuita dei propri libri scolastici in formato digitale (file pdf aperto), permettendo così agli studenti dislessici di interagire con essi in piena autonomia attraverso i più comuni software di sintesi vocale (AID, n.d.).

Per quanto detto, la sintesi vocale, pur mostrando una lettura espressiva e una coerenza formale ancora da migliorare, rappresenta per gli studenti dislessici un supporto di studio fondamentale, capace di garantire l'accesso a documenti di vario genere, senza la necessità di dipendere da altre persone (Fogarolo, 2010, p. 112).

Sebbene i risultati di alcune ricerche mostrino «in modo evidente e consistente la validità dell'utilizzo della sintesi vocale con soggetti con dislessia come mezzo compensativo, abilitativo e facilitante per intervenire su variabili psicologiche» (Peroni, 2006, p. 320) e nonostante la maggior parte degli studenti dislessici possieda un dispositivo dotato del software necessario, questa tecnologia viene impiegata solo raramente in qualità di strumento compensativo nell'ambito delle normali attività scolastiche, risultando di fatto assente la figura degli insegnanti come riferimento per sostenerne l'utilizzo (Fogarolo, 2010, p. 105).

Con riferimento alle caratteristiche tecniche, molti software di sintesi vocale presentano una varietà di funzionalità e settaggi che permettono agli utenti di personalizzare l'utilizzo a seconda dei contesti di fruizione e dei bisogni individuali. Le opzioni più comuni riguardano la possibilità di impostare la lingua di lettura, la voce preferita, la lingua dell'interfaccia utente e la velocità di riproduzione.

Tra le funzionalità opzionali più importanti dei software di sintesi vocale, vi è, inoltre, la possibilità di scaricare il testo (o una parte di esso) in formato MP3, consentendo all'utente di poter ascoltare il file audio anche in momenti successivi, secondo le preferenze impostate (lingua di lettura, voce preferita e velocità di riproduzione), mediante varie tipologie di *devices*, come computer, tablet, smartphone, lettori MP3, impianti stereo, ecc. (Figura 1).



Figura 1 - Esportazione del testo selezionato in formato audio MP3 attraverso la funzione *Audio Maker* del software *Read&Write for Google Chrome* (screenshot eseguito da una pagina di Wikipedia)

Un'altra pratica funzione, caratteristica di diversi software di sintesi vocale, consiste nella possibilità di visualizzare sullo schermo le parti del testo (parole e paragrafi) in modo evidenziato, solitamente attraverso colori differenti, via via che vengono lette dallo strumento (Figura 2).

Poter “mantenere il segno” mediante sottolineature o evidenziazioni colorate del testo durante il processo di lettura della sintesi vocale costituisce un vantaggio per lo studente, in quanto questo semplice accorgimento favorisce una più agevole contestualizzazione delle singole parole all'interno della relativa pagina, permettendo di integrare il loro significato rispetto alle altre informazioni visive presenti. In alternativa a questo sistema automatico, per mantenere il segno durante la lettura, alcuni software di sintesi vocale richiedono all'utente di selezionare di volta in volta, attraverso il mouse, brevi parti del testo e di attivare manualmente la funzione di lettura ad opera della sintesi vocale. In questi termini, «la lettura con la sintesi diventa un'operazione attiva: il lettore comanda il flusso delle parole in base alle sue esigenze di comprensione. Sa fermarsi quando è necessario, rallentare quando il testo è più complesso, accelerare quando è meno significativo, tornare sui propri passi per verifiche o riscontri ecc. Diventa veramente “lettura”, non “ascolto”» (Fogarolo, 2010, pp. 113-114).

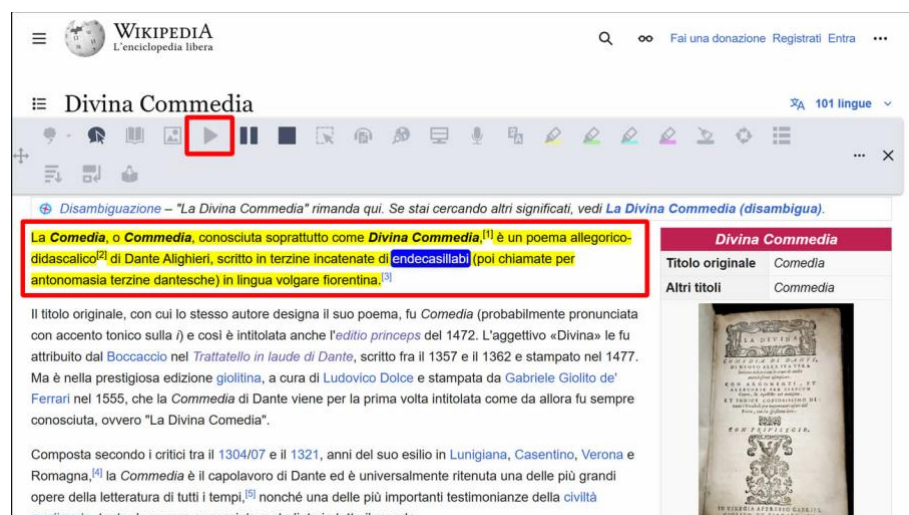


Figura 2 - Lettura del testo selezionato da parte della sintesi vocale attraverso la funzione *Play* del software *Read&Write for Google Chrome* (screenshot eseguito da una pagina di Wikipedia)

Una recente indagine, condotta su un campione di studenti di età compresa tra gli 8 e i 12 anni, corroborando gli studi precedenti che indicano l'efficacia della sintesi vocale come strumento compensativo per supportare la comprensione del testo nelle persone che presentano difficoltà di lettura, non sembra tuttavia avvalorare l'utilità della funzione di evidenziazione delle parole. I risultati della ricerca, eseguita in cinque differenti condizioni (lettura silenziosa, lettura ad alta voce, solo ascolto, sintesi vocale senza evidenziazione del testo e sintesi vocale con evidenziazione del testo), hanno infatti confermato che la sintesi vocale migliora significativamente la comprensione del testo negli studenti dislessici, più di quanto avvenga in altri soggetti con difficoltà di lettura, senza però far rilevare apprezzabili differenze tra l'utilizzo della sintesi vocale con evidenziazione del testo e l'utilizzo senza evidenziazione. Un dato inatteso quest'ultimo, se consideriamo che molti strumenti commerciali di sintesi vocale presentano la funzione di evidenziazione del testo. Sebbene questo lavoro non abbia indentificato le caratteristiche più utili nel supportare la comprensione della lettura, i risultati mostrano con evidenza che la sintesi vocale costituisce uno strumento prezioso in grado di aiutare gli studenti con dislessia a comprendere il testo. Si ipotizza che un'evidenziazione della frase o del periodo piuttosto che delle singole parole potrebbe consentire al lettore di seguire attraverso lo sguardo con una tempistica meno rigorosa, in modo da potersi meglio adattare alle possibili differenze tra velocità di lettura e velocità di evidenziazione. Sulla potenziale efficacia dell'evidenziazione del testo risultano pertanto necessari ulteriori approfondimenti scientifici, volti soprattutto a indagare su come gli studenti interagiscono con questa funzione presente in molti software di sintesi vocale (Keelor et al., 2023).

A prescindere dall'utilità della funzionalità di evidenziazione del testo, la possibilità di personalizzare un software di sintesi vocale, adattando l'esperienza di utilizzo dell'utente ai suoi bisogni, concorre indubbiamente alla versatilità dello strumento.

Alcuni studi evidenziano, tuttavia, che l'efficacia della sintesi vocale può dipendere anche dalle caratteristiche individuali del soggetto e dagli obiettivi specifici che ci si prefigge di raggiungere. Quanto detto spiegherebbe perché il ricorso alla sintesi vocale produce risultati positivi nelle persone che presentano maggiori difficoltà di lettura, potendo rivelarsi addirittura

controproducente per coloro che mostrano problemi lievi (Micheletta, 2015).

L'adeguatezza degli strumenti compensativi tecnologici, oltre a dipendere dai bisogni individuali dello studente, è legata anche al grado di scuola in cui si opera. «Alla scuola primaria il docente deve individuare strumenti volti a supportare l'acquisizione della strumentalità del leggere e scrivere. Nella scuola secondaria invece dovrà privilegiare l'autonomia dello studente e il suo accesso ai contenuti nello studio: in questo caso l'adozione di uno strumento tecnologico può dare accesso diretto ai contenuti da apprendere, alleviando lo studente dalla sforzo della decodifica». La competenza del docente risulta pertanto determinante nella scelta dello strumento, che va sempre contestualizzata rispetto alla fase del processo di apprendimento e che deve risultare coerente con le metodologie adottate (Zappaterra, 2021, pp. 437).

4. Conclusioni

In conclusione, le tecnologie digitali, consentendo all'insegnante di calibrare l'intervento didattico rispetto ai bisogni individuali, possono essere efficacemente impiegate allo scopo di fornire supporto personalizzato e facilitare il processo di apprendimento degli studenti con BES (Basta, 2024).

In particolare, differenti studi hanno dimostrato l'efficacia degli strumenti compensativi tecnologici in qualità di facilitatori dell'apprendimento scolastico degli studenti con DSA. Tra questi, la sintesi vocale costituisce, senza dubbio, uno strumento prezioso per la dislessia, in grado di trasformare un compito di lettura in un compito di ascolto, così come suggerito dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, allegate al D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011.

I più comuni software di sintesi vocale offrono la possibilità di personalizzare alcune funzionalità che permettono di aumentare l'interazione con l'utente e adattare l'esperienza di utilizzo alle esigenze individuali, migliorando in tal modo l'efficacia dello strumento.

Nonostante le evidenze scientifiche suggeriscano il ricorso alla sintesi vocale come strumento per compensare la dislessia, il suo impiego in ambito didattico risulta di fatto poco frequente. Appare trascurato, inoltre, da parte degli insegnanti il compito di guidare i propri studenti all'uso della sintesi vocale (Fogarolo, 2010, p. 105).

La ricerca ha ormai individuato le metodologie e gli strumenti per supportare adeguatamente gli studenti con DSA e, in tal senso, può essere considerato molto consistente il contributo fornito dalle tecnologie. La legge garantisce agli studenti con DSA il diritto all'istruzione e un'adeguata presa in carico, tuttavia «essa deve trovare le “gambe” in risorse umane che la sappiano pienamente applicare. Solo una formazione solida di tutti i professionisti del contesto sanitario, sociale e educativo, unitamente alla consapevolezza delle famiglie intorno ai bisogni educativi dei loro figli, consente di effettuare scelte adeguate e di tutela della qualità della formazione. La scuola ha un ruolo determinante nell'esercizio del diritto alla formazione e all'istruzione, ma anche la scuola è fatta di persone, di insegnanti e dirigenti scolastici che possono e devono fare la differenza» (Zappaterra, 2021, pp. 437-438).

Riferimenti Bibliografici

Ardizzone, P., & Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e pensiero.

Arsena, A. (2024). La scelta delle risorse didattiche digitali: obiettivi, contesto e bisogni degli studenti. In A. Arsenà, A. Basta, A. Dipace, *Il digitale a scuola. Dimensioni culturali, pedagogico-didattiche ed organizzative* (pp. 83-100). Roma: Studium.

Associazione Italiana Dislessia. (n.d). *Libro AID - libri di testo scolastici in formato digitale (pdf aperto)*. Cosa facciamo - Servizi. AID.
<https://www.aiditalia.org/cosa-facciamo-servizi> (Ultima consultazione: 23 maggio 2025).

Basta, A. (2024). Potenziare l'inclusione e il coinvolgimento degli studenti con le tecnologie digitali. In A. Arsenà, A. Basta, A. Dipace, *Il digitale a scuola. Dimensioni culturali, pedagogico-didattiche ed organizzative* (pp. 101-121). Roma: Studium.

Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti & F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà* (pp. 90-100). Firenze: Giunti.

Bonfiglio L., & Picci L. (2019). Interventi precoci sulle difficoltà dell'apprendimento attraverso una comunicazione adatta alle generazioni digitali: didattica capovolta e tecnologie. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 3(1), 28-45.

<https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/107/104>

Calvani, A. (2013). Le TIC nella scuola: dieci raccomandazioni per i policy maker. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(4), 30-46.

<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3467/3467>

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.

Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.

<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1547>

Dipace, A. (2024). Insegnare e apprendere in aula e in rete: strategie per una didattica blended, duale, ibrida e interattiva. In A. Arsenà, A. Basta, A. Dipace, *Il digitale a scuola. Dimensioni culturali, pedagogico-didattiche ed organizzative* (pp. 39-65). Roma: Studium.

Fabiano, A. (2020). Inclusione e didattica digitale. Un nodo cruciale. *EduCrazia*, 1(1), 42-51. https://educrazia.com/wp-content/uploads/2021/09/N.1_EDUCRAZIA_2020_PUB_DEF-ISSN_com.pdf

Fogarolo, F. (2010). Tecnologie per compensare la dislessia: che cosa fare affinché siano efficaci?. *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, 105-117.

<https://www.flaviofogarolo.it/wp-content/uploads/2014/10/Compensare-DSA.pdf>

Fogarolo, F., & Tressoldi, P.E. (2011). Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l'uso di tecnologie compensative?. *Difficoltà di apprendimento*, 17(2), 205-213. <https://www.iisrighi.edu.it/wp/wp-content/uploads/2014/11/fogarolo-tressoldi.pdf>

Keelor, J. L., Creaghead, N. A., Silbert, N. H., Breit, A. D., & Horowitz-Kraus, T. (2023). Impact of text-to-speech features on the reading comprehension of children with reading and language difficulties. *Annals of dyslexia*, 73(3), 469-486.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 (2010). *Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (Serie Generale n. 244 del 18-10-2010).

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>

Macas-Macas, A., & Guevara-Vizcaíno, C.F. (2020). Uso de herramientas digitales para mejorar la dislexia en estudiantes de Educación Básica. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 197-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539703>

Micheletta, S. (2015). La dislessia: tecnologie efficaci per il recupero delle abilità di letto-scrittura. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 41-54. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1663>

MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento*. Allegate al D.M. n. 5669 del 12 luglio 2011. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/198444/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0>

Murphy, H., & Higgins, E. (1994). *An Investigation of the Compensatory Effectiveness of Assistive Technology on Postsecondary Students with Learning Disabilities. Final Report*. Northridge, CA: California State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414681.pdf>

Peroni, M. (2006). La sintesi vocale come strumento compensativo per i soggetti con dislessia: Quali effetti? *Dislessia*, 3(3), 309-323.

Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2024). Società postdigitale e tecnologie didattiche. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 1-14). Milano: Pearson.

Sarracino, F. (2024). Dispositivi digitali per la progettazione e la regolazione dell'azione didattica. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 81-92). Milano: Pearson.

Vio, C., & Olla, V. (2022). Strumenti e/o strategie compensative?. In C. Vio, & P.E. Tressoldi (a cura di), *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento* (pp. 237-263). Trento: Erickson.

World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf;sequence=1

Zappaterra, T. (2021). Il diritto all'istruzione e alla formazione dei bambini con DSA. In P. Bastianoni (a cura di), *Tutela, diritti e protezione dei minori. Una lettura psico-socio-giuridica* (pp. 423-442). Bergamo: Edizioni Junior.

Software

Texthelp Ltd. (2023). *Read&Write for Google Chrome* [Estensione di Chrome]. <https://www.texthelp.com/en-gb/products/read-and-write-education/> (Ultima consultazione: 23 maggio 2025).

Come orientarsi verso una scuola dell'equità

How to orient towards an equity school

¹ Giorgia Ruzzante

¹ Libera Università di Bolzano, giorgia.ruzzante@unibz.it

* Correspondence: giorgia.ruzzante@unibz.it

Abstract: Nel presente contributo si presenta come possono essere declinati i concetti di merito e di competenze in una prospettiva inclusiva, e come si può costruire una scuola improntata all'equità. Verranno approfondite modalità sia didattiche sia organizzative, secondo la prospettiva della leadership inclusiva, attraverso le quali si può costruire una scuola maggiormente equa, secondo il goal n. 4 dell'Agenda 2030 dell'ONU: "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti".

Abstract: In this paper, it presents how the concepts of merit and skills can be declined in an inclusive perspective, and how a school based on equity can be built. Both didactic and organizational methods will be presented, in the perspective of inclusive leadership, through which a more equitable school can be built, according to goal n. 4 of the UN 2030 Agenda: "Providing quality, equitable and inclusive education, and learning opportunities for all".

Parole chiave: equità; inclusione; competenze; didattica inclusiva; universal design for learning;

Keywords: equity; inclusion; competences; inclusive teaching; universal design for learning

1. Introduzione

In seguito alla pandemia da COVID-19, l'istituzione scolastica ha riconquistato una centralità significativa tanto nel dibattito pubblico quanto nell'agenda politica nazionale. In particolare, l'attenzione si è focalizzata sulle disuguaglianze nell'accesso alle opportunità formative, aggravate dalla frattura digitale che ha colpito con maggiore intensità gli studenti già in condizioni di svantaggio socioeconomico. Queste problematiche rendono ancora più complesse le sfide legate all'inclusione scolastica.

La Costituzione Italiana, agli articoli 3 e 34, ribadisce il principio di uguaglianza come fondamento dell'azione educativa (Ferrari et al., 2019), assegnando alla scuola il compito prioritario di abbattere le barriere e potenziare i fattori facilitanti, al fine di garantire a ciascun alunno il pieno successo formativo. In tale prospettiva, il concetto di facilitatore assume un ruolo centrale: esso rappresenta qualsiasi elemento del contesto ambientale in grado di mediare positivamente l'apprendimento (Ianes & Cramerotti, 2011).

Il contesto post-pandemico impone un necessario e legittimo cambiamento di paradigma educativo (Bertagna, 2020), volto a ripensare le pratiche didattiche in un'ottica realmente inclusiva. In tal senso, l'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL) può rappresentare una strategia promettente per aumentare l'accessibilità e la partecipazione alle attività educative. Tuttavia, la sua applicazione risulta ancora limitata e scarsamente

diffusa nel sistema scolastico italiano (Petretto, Masala, & Masala, 2020). Come osserva Savia (2016), l'UDL integra e valorizza tre grandi sfide dell'umanità – disabilità, educazione inclusiva e tecnologia – concependole come elementi interconnessi in un processo evolutivo comune.

Le dinamiche di inclusione ed esclusione, tuttavia, non si collocano su piani antitetici, ma spesso coesistono all'interno delle stesse pratiche scolastiche. Alcune iniziative apparentemente inclusive – come la presenza a scuola degli alunni con bisogni educativi speciali (BES) possono generare microesclusioni, accentuando la distanza con il resto del gruppo classe (Guerini et al., 2021). Analogamente, le pratiche di *push* e *pull out* continuano a risultare segreganti, nonostante le buone intenzioni che le animano (Nes et al., 2018). La permanenza di tali dinamiche conferma che essere formalmente presenti nella “scuola di tutti” non equivale a essere effettivamente inclusi nei processi educativi ordinari.

I docenti – curricolari e di sostegno – rivestono un ruolo fondamentale come principali facilitatori dell'inclusione. Essi sono chiamati a riconoscere e valorizzare i differenti stili cognitivi e le intelligenze multiple degli studenti. Tuttavia, è necessario riconoscere che, in alcuni casi, gli stessi insegnanti possono costituire una barriera all'apprendimento, quando non riescono a creare le condizioni per un'effettiva espressione del potenziale individuale (Fiorucci, 2019).

L'inclusione, infine, non può essere concepita come un risultato definitivo, ma come un processo continuo, che richiede un monitoraggio costante per prevenire derive regressive, prima culturali che didattiche (Booth & Ainscow, 2014). Solo attraverso una riflessione pedagogica consapevole e un'azione educativa coerente è possibile costruire contesti scolastici autenticamente inclusivi.

2. La scuola inclusiva come scuola dell'equità

L'intera comunità scolastica, comprendente tanto il personale docente quanto la leadership (Ruzzante, 2024), è chiamata a promuovere ambienti educativo-apprenditivi autenticamente inclusivi, finalizzati al raggiungimento del successo formativo di tutti gli studenti. L'inclusione, infatti, si configura come un processo sistemico che coinvolge la totalità dell'organizzazione scolastica (D'Alessio, 2011). Per conseguire tale obiettivo, è necessario che la scuola si costituisca come comunità inclusiva. Come sottolinea Dovigo (2017, p. 19), “il tema delle differenze non riguarda solo i singoli individui, ma investe la scuola nel suo insieme”.

L'approccio inclusivo non può prescindere da una riflessione sul concetto di esclusione. Interrogarsi su come la scuola possa escludere implica riconoscere e analizzare le barriere sistemiche che ostacolano l'inclusione all'interno di un'istituzione pubblica che, per sua natura, è chiamata a promuovere l'equità. Parlare di inclusione, pertanto, non significa soltanto garantire la presenza in aula e il supporto agli alunni con disabilità, ma implica l'offerta di pari opportunità nell'ottica della giustizia sociale e dell'equità (Benadusi & Giancola, 2021; Nussbaum, 2014a, 2014b; Sen, 2006).

Tale visione trova un fondamento giuridico nell'articolo 3, comma 2, della Costituzione italiana, che assegna allo Stato il compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti alla vita collettiva. Questo principio di eguaglianza sostanziale viene ulteriormente ribadito dal Goal 4 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, che individua tra i suoi obiettivi quello di “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”.

Promuovere l'equità significa, dunque, garantire a ciascun individuo ciò di cui ha effettivamente bisogno, riconoscendo che le condizioni di partenza non sono uguali per tutti. In tal senso, valorizzare le differenze individuali diviene un presupposto essenziale per assicurare il diritto universale all'istruzione. Tuttavia, l'accesso all'istruzione non rappresenta più l'unico parametro per valutare l'effettiva inclusione: è oggi necessario garantire l'accessibilità reale al curriculum attraverso pratiche didattiche progettate in ottica di *universal design* (Mangiatordi, 2019), capaci di favorire la partecipazione di tutti gli studenti ai processi di insegnamento-apprendimento (Demo, 2016).

Una scuola che si fonda sull'equità è in grado di affrontare e contenere le disuguaglianze che caratterizzano i diversi livelli di inclusività presenti nel sistema scolastico. Essa si configura come un ambiente educativo in cui le differenze vengono valorizzate, grazie all'adozione di metodologie didattiche differenziate e inclusive (d'Alonzo & Monauni, 2021; Demo, 2014). Come osservano Ianes e Dell'Anna (2022), “una didattica di classe che permane ancorata a modelli tradizionali e trasmissivi, all'interno di vincoli strutturali (architettonici, curricolari e legati al reclutamento dei docenti), rappresenta una barriera concreta all'attuazione di strategie e interventi realmente inclusivi”.

Una scuola può dirsi realmente inclusiva quando è in grado di assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento del successo formativo, indipendentemente dalle condizioni di partenza. Ciò richiede un approccio centrato sulla risposta alle differenze, orientato dal principio di equità (Matucci, 2019, 2020). I concetti di uguaglianza e giustizia risultano strettamente connessi a quello di equità. In questa prospettiva, Rawls (2002) definisce la giustizia come equità, evidenziando come essa debba tradursi nel garantire a ciascuno ciò di cui ha bisogno, in linea con l'affermazione di don Milani: “Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali”.

Ianes (2021) rileva che il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), fondato sull'ICF, rappresenta un avanzamento verso una maggiore equità. Tale approccio promuove una lettura dei bisogni meno orientata clinicamente e più attenta alla legittimazione di tutti i BES, indipendentemente dalla loro eziologia, sollecitando la scuola a una presa in carico globale e più equa delle differenze.

Il compito fondamentale della scuola, che dovrebbe orientare ogni scelta organizzativa e didattica, è garantire il successo formativo di ogni alunno. Mentre una concezione tradizionale della qualità scolastica si fondava sui criteri di efficienza ed efficacia di matrice aziendalista, oggi si impone l'esigenza di includere l'equità come parametro imprescindibile di una scuola di qualità. In tale prospettiva, il dirigente scolastico assume un ruolo cruciale, in quanto promotore e facilitatore dei processi inclusivi all'interno della propria comunità educativa. Attraverso la promozione di percorsi di formazione e l'accompagnamento dei docenti nella progettazione di percorsi personalizzati, il dirigente scolastico può essere considerato una figura guida nel processo di valorizzazione dei talenti degli studenti e nella loro trasformazione in competenze (Mulè, 2018, p. 124).

3. Il concetto di competenza in prospettiva inclusiva

Il sistema scolastico italiano si propone come finalità primaria il conseguimento del successo formativo per tutti gli studenti, obiettivo perseguito attraverso lo sviluppo di competenze solide e significative. In tale prospettiva, la centralità attribuita al concetto di competenza ha assunto una rilevanza crescente nel dibattito pedagogico e istituzionale, al punto che Le Boterf (2008) parla di un vero e proprio “effetto moda” nella valorizzazione

di tale nozione. Originariamente elaborato nell'ambito delle imprese e della cosiddetta "nuova economia", il concetto di competenza si colloca in una cornice culturale improntata alla competitività, alla flessibilità e all'innovazione.

Tuttavia, il riferimento alle competenze, nella sua accezione originaria, sembra orientarsi più verso una logica meritocratica che inclusiva (Scapin & Da Re, 2014). Da Re (2014, p. 166) osserva che, attraverso l'acquisizione delle competenze di base, l'alunno può accedere alla conoscenza, alla comprensione e alla comunicazione, maturando gradualmente un pensiero critico che gli consenta di assumere differenti punti di vista e di confrontarsi con l'alterità.

Nel contesto attuale, caratterizzato da un forte individualismo (Bauman, 2011) e da un'impostazione meritocratica, anche l'istituzione scolastica appare orientata verso la promozione della competizione piuttosto che della cooperazione. La dimensione sociale dell'apprendimento, e in particolare la valorizzazione sistematica del gruppo dei pari come risorsa educativa, risulta spesso trascurata (Polito, 2001).

Nel panorama educativo contemporaneo, si assiste quindi alla contrapposizione tra due modelli paradigmatici: quello del "capitale umano" (Human Capital), di matrice economico-positivista, e quello dello "sviluppo umano" (Human Development), ispirato al Capability Approach (Biggeri & Santi, 2012; XXX, 2016). A tale dicotomia si riferisce anche Baldacci (2014), parlando di un contrasto tra la formazione del produttore e quella del cittadino. Il primo modello privilegia la performance e l'adeguamento al mercato del lavoro; il secondo promuove l'emancipazione della persona e la piena partecipazione sociale.

In risposta alla crescente eterogeneità delle classi, la scuola è oggi chiamata a progettare curricula inclusivi, attraverso percorsi formativi differenziati che rendano possibile l'acquisizione delle competenze fondamentali da parte di tutti gli studenti (Cottini, 2019). In tale direzione si collocano anche le strategie di individualizzazione e personalizzazione didattica (Baldacci, 2005), che consentono di adattare l'insegnamento alle caratteristiche specifiche di ciascun discente.

Numerosi autori hanno indagato il rapporto tra il costrutto di competenza e il modello ICF. Paloma et al. (2014) evidenziano i punti di convergenza tra questi due ambiti, mentre Ianes (2005, 2006) propone una lettura integrata che valorizza la dimensione contestuale e situata della competenza, sviluppando una didattica della "speciale normalità". In chiave inclusiva, Pavone (2014, p. 183) sottolinea l'importanza di progettare percorsi educativi capaci di tradurre in atto le potenzialità degli studenti, conducendoli all'acquisizione di competenze che favoriscano l'autonomia, l'autodeterminazione e l'inserimento lavorativo e sociale.

Il rapporto GERESE (Gruppo Europeo di Ricerca sull'Equità dei Sistemi Educativi) individua indicatori di equità per valutare e orientare i sistemi scolastici europei. Tra le priorità individuate per una trasformazione inclusiva delle istituzioni educative, figura la necessità di creare contesti di apprendimento capaci di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti.

A tal riguardo, il rapporto "Equity in School Education in Europe" della rete Eurydice (2020) evidenzia come, nel secondo ciclo di istruzione, i fenomeni di segregazione accademica risultino più marcati rispetto al primo ciclo, in stretta correlazione con processi di segregazione sociale. La distribuzione diseguale degli studenti in base al background socio-economico incide significativamente sull'equità educativa. Il documento sottolinea l'importanza della differenziazione curricolare e delle politiche scolastiche inclusive come strumenti centrali per promuovere la giustizia educativa.

Analoga attenzione è posta dall'OECD nel rapporto "Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools" (2012), nel quale si afferma che equità e qualità non sono dimensioni in contrapposizione, bensì elementi integrati di un sistema educativo efficace. Garantire pari opportunità a tutti gli studenti, in particolare a quelli provenienti da contesti svantaggiati, rappresenta una condizione necessaria per migliorare i livelli complessivi di apprendimento e per rafforzare la coesione sociale.

4. Come orientarsi nella didattica

La possibilità di avere molteplici mediatori e di permettere di esprimere la conoscenza in diversi modi anche al discente facilita l'inclusività della didattica.

Come sopra menzionato, la prospettiva UDL (Montanari & Ruzzante, 2020; Matucci) rappresenta oggi la declinazione didattica più opportuna per garantire equità e accessibilità nella didattica. Essa si configura come un paradigma in grado di offrire agli studenti molteplici modalità per raggiungere gli obiettivi del curriculum, valorizzando percorsi differenziati e rispettosi delle diversità individuali al fine di consentire a ciascuno studente di raggiungere le competenze di base del curriculum. Compito precipuo della scuola è infatti quello di consentire a ciascun discente di sviluppare al massimo il proprio potenziale, senza che le differenze diventino motivo di esclusione o di marginalità.

Tali principi permettono di impostare un'azione didattica che lavora proprio nella prospettiva dell'equità, per garantire che tutti possano partecipare alle proposte didattiche, ricercando il raccordo tra le progettazioni individuali eventualmente presenti in classe ed il curriculum comune.

I tre principi UDL, nella revisione 3.0 (CAST, 2024), mettono in evidenza non solo la dimensione cognitiva dell'apprendimento, ma anche quella emotivo-motivazionale, fondamentale per la costruzione di un contesto realmente inclusivo. Un approccio fondato su tali principi permette di strutturare azioni didattiche che non si limitano a fornire contenuti, ma che cercano di garantire a tutti la possibilità di partecipare pienamente, superando le barriere che spesso rendono le proposte didattiche accessibili solo ad alcuni. La pluralità dei mediatori e la possibilità di esprimere la conoscenza in forme diversificate diventano strumenti concreti per sostenere una didattica inclusiva, che riconosce e valorizza le differenti modalità di apprendimento. Al contrario, l'esclusione si produce quando non si predispongono accomodamenti ragionevoli, cioè quelle misure organizzative e metodologiche necessarie a rendere l'apprendimento realmente accessibile a tutti, consentendo la partecipazione alla didattica d'aula. Rimuovere le barriere all'apprendimento è infatti il compito del docente che assume il ruolo di facilitatore. Il primo principio è presentare molteplici mezzi di coinvolgimento. La dimensione emotiva viene considerata essenziale per attivare il processo di apprendimento, valorizzando la motivazione e la cooperazione. Il secondo principio, presentare molteplici mezzi di rappresentazione, si attua differenziando le modalità di presentazione delle attività per facilitare l'accesso a tutti e proponendo metodologie diversificate per sollecitare i diversi stili cognitivi, anche tramite l'utilizzo delle tecnologie. Ciò include modifiche sull'accessibilità grafica dei contenuti, presentazione delle informazioni sia in forma visiva che verbale, utilizzo di glossari,

alternative linguistiche con la lingua dei segni, il Braille, la CAA. Il terzo principio, presentare molteplici mezzi di azione e espressione, consente agli allievi di esprimere ciò che hanno imparato in forme diversificate, prevedendo diversi strumenti e modalità di valutazione.

Questa prospettiva implica anche una riflessione più ampia sugli spazi educativi, che devono essere ripensati in chiave di flessibilità. Aule, laboratori e ambienti virtuali non possono più essere concepiti come luoghi statici, ma come contesti dinamici, capaci di accogliere metodologie diversificate e di supportare percorsi didattici personalizzati. La flessibilità, in questo senso, non riguarda soltanto la dimensione fisica, ma anche quella organizzativa e gestionale della scuola, con il tema della leadership. Il modello organizzativo tradizionale, fortemente gerarchico, non risponde più in maniera adeguata alle sfide poste dalla scuola contemporanea. È necessario promuovere una leadership diffusa, capace di valorizzare la collaborazione tra i diversi attori della comunità scolastica e di favorire la corresponsabilità educativa. In questa prospettiva, come sottolinea Ruzzante (2025), il ripensamento della leadership assume un ruolo centrale nel percorso verso l'inclusione. Se gli insegnanti rappresentano il fulcro quotidiano dell'azione didattica inclusiva, il dirigente scolastico è, dopo di loro, la figura che più incide sull'orientamento inclusivo di un intero sistema scolastico. La sua capacità di promuovere visioni condivise, di coordinare risorse e di favorire la cultura della partecipazione si rivela decisiva per trasformare la scuola in una comunità realmente inclusiva, in cui il cambiamento investe tutti i suoi membri.

5. Conclusioni

L'attuale contingenza sociale e educativa richiede un radicale ripensamento del sistema scolastico, che non si limiti a un rinnovamento interno, ma che si apra a una trasformazione strutturale delle metodologie didattiche, degli spazi di apprendimento e delle modalità organizzative. In tale prospettiva, si impone l'esigenza di una maggiore flessibilità, affinché la scuola sia in grado di adattarsi alle differenti e mutevoli condizioni contestuali, garantendo al contempo equità nei processi formativi.

Un elemento imprescindibile per fronteggiare scenari presenti e futuri, spesso caratterizzati da incertezza e discontinuità è rappresentato dalla promozione di una formazione continua, sistemica e critica del corpo docente. In tal senso, Milani (2020, p. 445) osserva come “pensare a un'educazione che guardi alle sfide del domani, ci porta a considerare l'oggi come un osservatorio e un laboratorio del futuro: il presente contiene già interrogativi e problematiche, opportunità e risorse che costituiscono gli elementi attraverso i quali leggere le tracce pedagogiche ed educative per un futuro prossimo”.

Nel contesto globale, il tema dell'inclusione emerge con forza come obiettivo prioritario. È infatti evidente il divario esistente tra studenti appartenenti a contesti socio-economici privilegiati e quelli provenienti da famiglie prive di strumenti culturali e digitali adeguati, acuendo disuguaglianze che l'istituzione scolastica dovrebbe invece contribuire a colmare. Le difficoltà strutturali della disuguaglianza hanno finito per riflettere forme di povertà educativa (Sen, 2000), riconducibili a condizioni economiche svantaggiate e a carenze culturali e sociali preesistenti, già radicate in specifici territori del Paese (Iavarone & Girardi, 2018).

In questo scenario, l'inclusione si configura come componente fondativa del mandato educativo della scuola italiana, nonché come principio cardine di una società democratica e pluralista. Essa implica la costruzione di

contesti scolastici realmente partecipativi, piuttosto che l'adattamento passivo degli studenti a modelli normativi rigidi e invariabili, che faticano a cogliere e valorizzare la diversità come risorsa educativa (Izzo & Ciurnelli, 2020). È necessaria l'apertura di nuovi spazi di sperimentazione didattica, incentrati su una pedagogia delle differenze capace di sostenere i processi di apprendimento in modo personalizzato e inclusivo.

Montanari e Ruzzante (2021) sottolineano l'importanza di percorsi educativo-didattici orientati all'inclusione autentica, in grado di promuovere competenze funzionali alla realizzazione del progetto di vita di ciascun discente. Infatti, il sistema scolastico attuale si dimostra ancora largamente inadeguato nel contrastare efficacemente le disuguaglianze, confermando la necessità di un approccio sistemico capace di ripensare la scuola non solo come luogo di trasmissione del sapere, ma come spazio di crescita, emancipazione e giustizia sociale (Matucci, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Benadusi, L., Giancola, O. (2021). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (2020). *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Edizioni Studium.
- Biggeri, M., Santi, M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, vol. 13, n. 3, 373-395.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (eds, 2019). *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- d'Alonzo, L. & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholè.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (ed, 2015). *Didattiche delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- don Milani, Scuola di Barbiana (1990). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/10/Equity-in-School-Education-in-Europe_Report.pdf
- Ferrari, M., Matucci, G., Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi*. Franco Angeli.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol.7, n.2.

- Gerese (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Service de pédagogie théorique et expérimentale. Université de Liège
- Guerini, I., Montanari, M., Ruzzante, G., Travaglini, A. (2021). Ripensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia: alcuni spunti di riflessione. *Form@re*, vol. 21, n.3.
- Ianes, D., Dell'Anna, S. (2022). *Aportes a la Inclusión Educativa. Trayectorias y perspectivas. homenaje a la obra de Mel Ainscom*. Santiago-Chile: Cuadernos de Sofía.
- Ianes, D. (2021). Pedagogia speciale inclusiva per i BES In Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (eds.). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (eds, 2011). *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità ei bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Biasioli, U. (2005). L'ICF come strumento di classificazione, descrizione e comprensione delle competenze. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 4, n. 5, pp. 391-422.
- Iavarone, M. L., Girardi, F. (2018). Povertà educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale. *Rivista di Studi e Ricerche sulla criminalità organizzata*, 4(3), 23-44.
- Izzo, D., Ciurnelli, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, vol.17, n.36.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- Mangiatordi, A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini.
- Matucci, G. (2021). Personalizzazione degli apprendimenti, eguaglianza, capacità. *Diritto costituzionale*, n.3. <http://digital.casalini.it/10.3280/DC2021-003004>
- Matucci G. (2020). Ripensare la scuola inclusiva: una rilettura dei principi costituzionali. *SINAPPSI - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche*, anno X, n.3.
- Matucci, G. (2019). Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della scuola della Costituzione, in Matucci G. (a cura di). *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*. Milano: Franco Angeli, pp.33-61
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences&Society*, volume 11, n.2.
- Montanari, M.&Ruzzante, G. (2021). La didattica inclusiva per le differenze: percorsi educativi nella complessità. *Nuova secondaria*, 2, 63-74.
- Mulè, P. (2018). La gestione del talento nella scuola del futuro, a partire dalla leadership del Dirigente scolastico. *Formazione&Insegnamento*, 16(2), 123-132.
- Nes, K., Demo, H., & Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push-and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129.
- Nussbaum, M. (2014a). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2014b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

- ONU (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
<https://www.agenziacoazione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile>
- Paloma, F. G., Damiani, P., Ianes, D. (2014). ICF, BES e didattica per competenze. *L'integrazione scolastica e sociale*, 258.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Petretto, D.R., Masala, I, Masala, C. (2020). Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 10(6):154.
<https://doi.org/10.3390/educsci10060154>
- Polito, M. (2001). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Rawls, J. (2002). *Giustizia come equità. Una riformulazione*. Milano: Feltrinelli.
- Ruzzante, G. (2025). *Il dirigente scolastico inclusivo. Promuovere culture, politiche e pratiche inclusive nelle istituzioni scolastiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Ruzzante, G. (2024). L'insegnante di sostegno tra la didattica d'aula e il middle management. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 84-92.
- Savia, G. (ed, 2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Scapin, C., Da Re F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.
- Sen, A. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

La Comunicazione Aumentativa Alternativa come risorsa “ecologica” per la classe: esiti di un’indagine esplorativa nel contesto scolastico italiano

Augmentative Alternative Communication as an “ecological” resource for the classroom: results of an exploratory study in the Italian school context

Lia Daniela Sasanelli¹

¹ Università Telematica Pegaso; liadaniela.sasanelli@unipegaso.it

* Correspondence: liadaniela.sasanelli@unipegaso.it

Abstract: Il presente studio si propone di indagare l’impiego della Comunicazione Aumentativa Alternativa all’interno di contesti scolastici, con l’obiettivo di valutare il potenziale di tale strumento non solo quale risorsa specifica per studenti con Bisogni Comunicativi Complessi ma anche come facilitatore dell’interazione e dell’apprendimento per l’intero gruppo classe. A tal fine, è stato condotto un focus group, coinvolgendo sei insegnanti di scuola primaria che, nella propria pratica didattica, integrano sistematicamente la CAA, al fine di raccogliere dati qualitativi relativi a esperienze, percezioni e strategie inclusive adottate. L’analisi dei dati, effettuata mediante il software T-LAB [1], evidenzia che un utilizzo condiviso e sistematico della CAA contribuisce significativamente a promuovere processi di inclusione, a incrementare la partecipazione attiva e a migliorare le dinamiche di interazione tra pari. Inoltre, la presenza di supporti simbolici si configura come un potente stimolo al pensiero visivo, favorendo così il processo di apprendimento [2]. Sulla base di tali risultati, lo studio avanza una riflessione critica sulle implicazioni pedagogiche e didattiche connesse all’adozione della CAA, sottolineando le condizioni necessarie per una sua implementazione estesa, integrata e condivisa all’interno del contesto scolastico.

Abstract: This study aims to investigate the use of Augmentative Alternative Communication in school settings. The study will evaluate the potential of Augmentative Alternative Communication as a resource for students with Complex Communication Needs, and as a tool to facilitate interaction and learning for the whole class. To this end, qualitative data on experiences, perceptions and inclusive strategies adopted was collected through a focus group involving six primary school teachers who systematically integrate Augmentative Alternative Communication into their teaching practice. Analysis of the data using T-LAB software [1] shows that the shared, systematic use of Augmentative Alternative Communication significantly promotes inclusion processes, increases active participation, and improves peer interaction dynamics. Furthermore, the presence of symbolic supports stimulates visual thinking and thus promotes the learning process [2]. Based on these results, the study provides critical reflections on the pedagogical and didactic implications of adopting AAC and highlights the conditions necessary for its widespread, integrated and shared implementation within the school context.

Parole chiave: Comunicazione Aumentativa Alternativa, Educazione inclusiva, Focus Group, Scuola primaria, T-LAB.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication, Inclusive Education, Focus Group, Primary School, T-LAB.

1. Introduzione

L'educazione inclusiva, fondata sull'idea che l'ambiente scolastico debba essere progettato per rispondere alle diverse esigenze di tutti gli alunni, indipendentemente da abilità, status sociale, origine o condizione personale, è oggi riconosciuta a livello internazionale come un principio guida per i sistemi scolastici che intendono garantire pari opportunità di apprendimento a tutti i discenti [3].

In questo contesto, risulta essenziale l'utilizzo di strumenti didattici flessibili e accessibili, capaci di supportare differenti stili cognitivi e livelli di competenza. Diversi studi condotti negli ultimi decenni, di revisione sistematica e metanalisi [4-5-6-7] hanno confermato i vantaggi e l'efficacia della Comunicazione Aumentativa Alternativa (d'ora in poi CAA) nello sviluppo di abilità comunicative, linguistiche e relazionali in persone con disabilità gravi e Bisogni Comunicativi Complessi (d'ora in poi BCC) [8-9], incluse persone con disturbo dello spettro autistico [10-11-12-13]. Queste evidenze hanno contribuito a superare miti e preconcetti che, in passato, ne limitavano l'impiego nelle prime fasi dello sviluppo o lo relegavano a situazioni in cui ogni altro intervento aveva dato esito negativo [14-15]. La CAA rappresenta, infatti, "un'area della pratica clinica ed educativa che studia e, quando necessario, cerca di compensare disabilità comunicative temporanee o permanenti, limitazioni nelle attività e restrizioni alla partecipazione di persone con severi disturbi nella produzione del linguaggio (language) e/o della parola (speech), e/o di comprensione, relativamente a modalità di comunicazione orale e scritta" [16].

L'approccio della CAA mira a migliorare la qualità di vita delle persone con BCC, promuovendo innanzitutto le modalità comunicative naturali (come gesti, vocalizzi, segni, indicazioni di sguardo) e facilitando lo scambio comunicativo attraverso l'adozione di tecnologie assistive [17-18-14-16].

La sua applicazione è spesso limitata ad un uso individuale e specialistico, riservato esclusivamente agli alunni con BCC e questa visione ristretta rischia di limitarne il potenziale inclusivo.

Studi recenti, invece, suggeriscono che la CAA possa essere impiegata a vantaggio dell'intera classe, favorendo un ambiente educativo più accessibile, condiviso e partecipativo [19] che sia in grado di rispondere ai molteplici e differenziati stili cognitivi degli alunni. L'adozione sistematica, diffusa e condivisa della CAA, da parte degli insegnanti, favorisce il superamento della tradizionale modalità di trasmissione unidirezionale del sapere, tipica della lezione frontale basata prevalentemente sul codice verbale [20].

Facendo leva su linguaggi iconici, simbolici e multimodali, essa contribuisce a rimuovere le barriere cognitive e comunicative che spesso ostacolano la comprensione e l'accesso alle informazioni, favorendo così una più ampia partecipazione e inclusione. Questo approccio consente di rispondere efficacemente alla diversità degli alunni, implementando percorsi fortemente personalizzati e flessibili che valorizzano le potenzialità individuali e promuovono l'autonomia comunicativa e cognitiva.

Inoltre, la CAA non si limita a integrare il linguaggio verbale tradizionale, ma potenzia le capacità espressive e ricettive attraverso l'integrazione di strategie comunicative alternative, che ampliano il repertorio espressivo [21] e facilitano la costruzione di significati condivisi all'interno del gruppo classe. Ciò supporta, in primis, gli alunni con bisogni educativi speciali, ma promuove, nel contempo, un ambiente di apprendimento partecipativo, dinamico e *student centred*.

Da un recente **studio esplorativo** condotto presso l'Università degli Studi di Salerno [2] con 911 futuri docenti di sostegno, volto ad identificare le conoscenze pregresse dei corsisti relative all'approccio della comunicazione CAA, verificare le origini della formazione e gli eventuali contesti di applicazione emergono, tuttavia, molteplici barriere che ne ostacolano la reale implementazione all'interno dei contesti scolastici. Fra queste barriere ritroviamo:

- *mananza di conoscenza e formazione specifica del personale scolastico sull'uso della CAA*: il 75,9% dei futuri docenti dichiara di non avere conoscenze sull'approccio della CAA e questa mancanza di preparazione e qualifica del personale è vista come un ostacolo per l'inclusione degli alunni. Solo una piccola percentuale (13,2%) ha frequentato corsi di formazione accreditati, e le conoscenze spesso derivano da informazioni online (40,5%) o da osservazioni personali, che potrebbero non essere sempre affidabili o complete;
- *risorse finanziarie scarse*: la limitazione delle risorse economiche è un ostacolo rilevante per l'inclusione degli allievi con BCC per garantire l'efficacia dei dispositivi di CAA;
- *mananza di supporto strutturale e personale dedicato*: è stata espressa la necessità di maggiore supporto da parte di altre risorse umane o personale dedicato per gli alunni con BCC. Il sostegno strutturale è considerato fondamentale per l'inclusione di tutti;
- *tempo limitato per la preparazione e la programmazione delle attività*: gli insegnanti hanno evidenziato come il tempo di preparazione limitato e l'assenza di supporto del team siano barriere all'utilizzo dei sistemi di CAA. Hanno anche sottolineato la necessità di dedicare un tempo adeguato alle riunioni e alla programmazione delle attività.

Inoltre risultano estremamente esigue anche le esperienze strutturate che documentano l'utilizzo della CAA in chiave inclusiva e collettiva. In uno dei pochi esempi disponibili, Bianchi [22] ha documentato l'impiego della CAA come supporto visivo per la lettura condivisa, con benefici evidenti non solo per gli alunni con disabilità, ma per tutti.

Trapella [19], invece, ha illustrato un progetto in cui la CAA è stata utilizzata con l'intero gruppo classe per sensibilizzare alla diversità comunicativa e promuovere il rispetto e la comprensione reciproca.

Alla luce di ciò, a partire dalle domande di ricerca *“L'intervento didattico con la CAA, con i suoi strumenti e strategie, può essere utilizzato a sostegno di tutti gli alunni o esclusivamente a favore degli alunni con BCC?”* *La CAA può offrire spunti per ripensare le strategie di insegnamento e arricchire le esperienze di apprendimento in classe?”*, sono stati fissati gli obiettivi del presente studio: (a) raccogliere riflessioni ed esperienze pratiche degli insegnanti sull'uso “diffuso” della CAA; (b) analizzare se e come tali strumenti possano giovare a tutti gli alunni; (c) identificare facilitatori e ostacoli all'implementazione della CAA come risorsa diffusa e condivisa per la classe.

2. Metodo

Lo studio ha adottato un approccio esplorativo-qualitativo. L'adozione del focus group, come strumento di raccolta dati, ha permesso di indagare rappresentazioni condivise e strategie didattiche riferite all'impiego della CAA a favore dell'intero gruppo classe, per generare nuove idee e ipotesi di ricerca, nonché esplorare in profondità un argomento complesso in tempi brevi e con costi contenuti [23]. Il focus group si è svolto online, nel mese di Aprile 2025,

mediante piattaforma Google Meet, per garantire la partecipazione degli insegnanti distribuiti in tutto il territorio nazionale.

2.1. Caratteristiche del campione

Per l'indagine esplorativa è stato utilizzato un “campione a elementi rappresentativi” che, come sostenuto da Trincherò [24], consiste nel selezionare, sulla base della propria conoscenza e intuizione del contesto di ricerca, quei soggetti che si ritiene siano i più adatti a fornire informazioni utili e significative per rispondere alla domanda di ricerca.

Sebbene questo metodo non garantisca lo stesso rigore statistico di altre tecniche di campionamento più strutturate, può risultare particolarmente vantaggioso in situazioni, come questa, in cui l'obiettivo principale sia ottenere una rappresentazione qualitativa della popolazione, piuttosto che una stima quantitativa. Hanno partecipato al focus group sei docenti di scuola primaria; la scelta è avvenuta tenendo conto di diversi criteri: esperienza diretta e sistematica con la CAA, ruolo ricoperto nella scuola e disponibilità a partecipare a un focus group.

Le partecipanti, con un'età compresa tra i 26 e i 53 anni ($M = 41,1$ - $DS = 8,8$), si distinguono per eterogeneità di ruolo (quattro docenti di sostegno, due docenti curricolari), esperienza professionale (range 2-23 anni; $M = 11$ anni - $DS = 7,9$) e formazione specifica sulla CAA. Quattro insegnanti su sei hanno seguito percorsi formativi strutturati, mentre le restanti due si sono avvicinate alla pratica della CAA attraverso percorsi informali, dimostrando comunque una quotidiana integrazione degli strumenti nella prassi educativa-didattica. La provenienza geografica varia tra cinque regioni italiane; una partecipante si trovava temporaneamente domiciliata all'estero, in Germania, in qualità di osservatrice presso una scuola pubblica tedesca (Tabella 1).

Tabella 1- *Profilo dei partecipanti*

Docente	Età	Regione di provenienza	Profilo e qualifica
D1	42	Emilia-Romagna	Docente di sostegno di scuola primaria con contratto a tempo indeterminato, 18 anni di esperienza, specializzata nel sostegno e formata sulla CAA che applica su alunni con BCC.
D2	42	Lazio	Docente di sostegno di scuola primaria con contratto a tempo determinato, 2 anni di esperienza, specializzata nel sostegno senza formazione specifica in CAA; segue un alunno con autismo.
D3	43	Veneto	Docente curricolare di scuola primaria con contratto a tempo indeterminato, 7 anni di esperienza, senza specializzazione nel sostegno, ma con formazione sulla CAA.

			Segue alunni con disturbo dello spettro autistico, difficoltà emotive e ritardo dello sviluppo.
D4	26	Lombardia	Docente di sostegno di scuola primaria con contratto a tempo determinato, 3 anni di esperienza, specializzata nel sostegno senza corsi specifici sulla CAA; insegna ad alunni con BCC.
D5	53	Puglia	Docente curricolare di scuola primaria con contratto a tempo indeterminato, 23 anni di esperienza, senza specializzazione nel sostegno ma formata in CAA attraverso corso universitario. Utilizza la CAA quotidianamente anche in ambito familiare, poiché ha il figlio con diagnosi di disturbo dello spettro autistico.
D6	41	Lombardia	Docente curricolare di scuola primaria con contratto a tempo indeterminato, 13 anni di esperienza, senza specializzazione nel sostegno ma con formazione universitaria sulla CAA. Attualmente in aspettativa, svolge attività di osservazione e supporto in una scuola primaria tedesca.

La composizione eterogenea del campione, in termini di età, esperienza professionale, formazione e ruolo, ha consentito di raccogliere una pluralità di punti di vista, arricchendo l'indagine e riflettendo differenti livelli di competenza e applicazione della CAA nel contesto scolastico

2.1. Raccolta e preparazione dei dati

Il focus group, svoltosi nel mese di Aprile 2025, della durata di 90 minuti, ha seguito una traccia semi-strutturata (Tabella 2), progettata per favorire un'esplorazione progressiva del tema (passando da concetti generali a esempi pratici e considerazioni critiche)e, nel contempo, promuovere il confronto, lasciando spazio all'emersione spontanea di tematiche ritenute rilevanti dai partecipanti.

Tabella 2 - Traccia focus group

1	Ambiti di utilizzo della CAA	In che modo utilizzate la CAA nella vostra pratica didattica? Può essere impiegata a sostegno di tutta la classe? Quali fattori influenzano questa scelta?
2	Esperienze di didattica inclusiva con la CAA	Potete descrivere eventuali esperienze didattiche inclusive in cui avete utilizzato la CAA coinvolgendo tutti gli alunni della classe? Come avete organizzato queste attività e quali sono stati gli elementi chiave per il loro successo?
3	Funzioni della CAA nell'interazione tra pari	In che modo gli alunni della classe utilizzano la CAA per favorire l'interazione con il bambino con BCC? Potete fornire esempi concreti di situazioni o modalità di utilizzo?
4	Benefici educativi e didattici della CAA	Quali sono, secondo la vostra esperienza, i principali benefici di natura educativa e didattica derivanti dall'uso della CAA su tutta la classe?
5	Strumenti e Tecnologie CAA	Quali dispositivi e software utilizzate abitualmente per la CAA? Potete descrivere gli strumenti senza, a bassa o alta tecnologia che utilizzate e come vengono integrati nelle attività didattiche?

Il focus group è stato trascritto integralmente per mantenere fedelmente l'ordine degli interventi e le interazioni tra i partecipanti.

Il testo è stato poi sottoposto all'analisi del software "T-LAB" [1], costituito da un insieme di strumenti linguistici, statistici e grafici che permettono lo svolgimento di diverse attività di analisi dei testi. Per la presente ricerca è stato utilizzato lo strumento "*Associazione di parole*" che consente di verificare le relazioni di co- occorrenza e di similarità che, all'interno del corpus o di un suo sottoinsieme, determinano il significato locale delle parole selezionate dall'utilizzatore [1]. L'analisi è stata svolta calcolando le co- occorrenze delle parole all'interno dei contesti elementari selezionati in fase di importazione del corpus.

A tal proposito, al fine di poter utilizzare il software, il testo è stato destrutturato secondo le tematiche rilevanti e, successivamente, codificato con le seguenti variabili categoriali funzionali all'analisi semantica:

- ruolo docente (curricolare/sostegno),
- anni di esperienza (<5, 5-10, >10),
- tipo di formazione (formale/informale),
- focus del contenuto (didattica, strumenti, risorse, ostacoli, inclusione, strategie).

L'analisi è stata effettuata mediante il calcolo di indici di associazione, utilizzati dal software per le analisi delle co-occorrenze, al fine di rilevare dati binari di presenza/assenza.

La ricerca, dalle finalità squisitamente esplorative, è stata condotta a partire dalla selezione di alcune parole chiave, a seguito dell'esplorazione tematica approfondita con la *co-word analysis* che ha guidato la scelta dei termini su cui focalizzare l'attenzione.

Le parole chiave individuate sono state:

- CAA
- Imparare
- Problema
- Software

3. Risultati e analisi

Per una corretta interpretazione dei grafici che il software restituisce come output dell'analisi (*radial maps*), si specifica che all'interno del grafico è posto al centro il lemma selezionato come parola chiave e, attorno a esso, sono distribuiti gli altri "ciascuno a distanza proporzionale al suo grado di associazione. Le relazioni significative sono quindi di tipo uno -a- uno" (tlab.it). I termini visualizzati nel grafico sono tipicamente quelli con le associazioni più forti rispetto alla parola chiave. Le chiavi per poter leggere correttamente le tabelle sono le seguenti:

- Lemma (A) = lemma selezionato (posizionato al centro del grafico);
- Lemma (B) = lemmi associati a quello selezionato;
- Coeff. = valore dell'indice selezionato;

- Tot. Ce = totale dei contesti elementari (CE) o degli n-grammi analizzati;
- Ce_A = totale dei CE in cui è presente il lemma selezionato (A);
- Ce_B = totale dei CE in cui è presente ogni lemma associato (B);
- Ce_AB = totale dei CE in cui i lemmi "A" e "B" sono associati (co-occorrenze);
- χ^2 = valore del chi quadro che esprime la significatività delle co-occorrenze;
- (p) = probabilità associata al valore del chi quadro (def=1).

Nel caso del χ^2 , per ogni coppia di lemmi ("A" e "B") la struttura della tabella analizzata è la seguente (tlab.it):

Figura 1. calcolo del χ^2 con T- LAB (tlab.it).

		LEMMA "B"		
		+	-	
LEMMA "A"	+	n_{ij}		N_j
	-			
		N_i		N

dove $n_{ij} = \text{Ce\_AB}$, $N_j = \text{Ce\_A}$, $N_i = \text{Ce\_B}$, $N = \text{Tot. Ce.}$

Si precisa che, per gli scopi delle analisi svolte in questo contributo, si considera la soglia di significatività posta a 3,84 (tlab.it).

3.1 Lemma "CAA"

Figura 2 - Output di T-LAB delle associazioni al lemma "CAA"

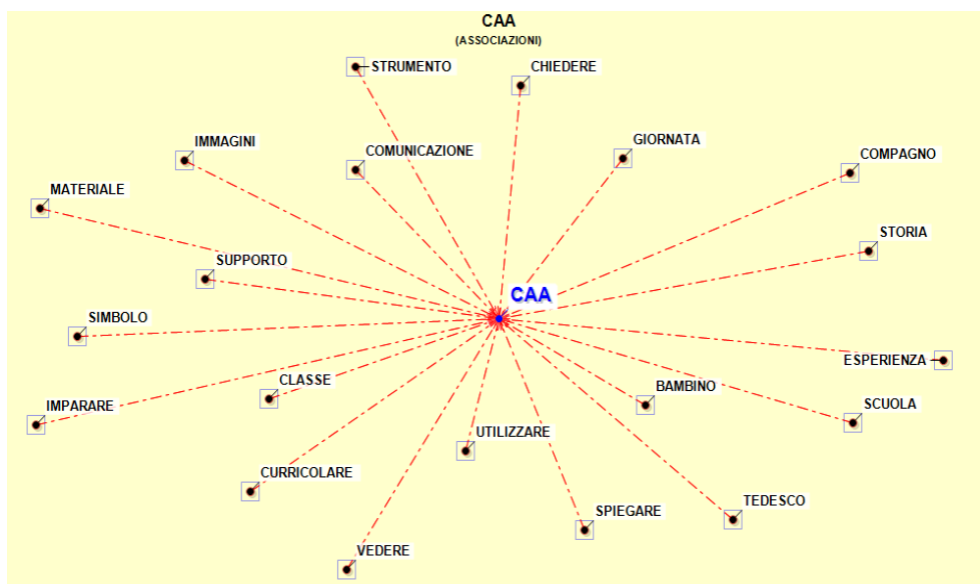


Tabella 3- *Output di T-LAB dei lemmi associati alla parola “CAA”, riportante indice di associazione, contesti elementari e test del Chi quadro*

LEMMA_B	Coeff.	CE_(B)	CE_(AB)	Chi ²	(p)
Bambino	0,523635	31	17	1,478603	0,224
Utilizzare	0,486513	21	13	2,784148	0,095
Classe	0,420084	24	12	0,168529	0,681
Supporto	0,383482	5	5	6,157007	0,013
Usare	0,363803	8	6	2,917374	0,088
Giornata	0,342997	4	4	4,85422	0,028
Attività	0,30317	8	5	0,915676	0,339
Storia	0,297044	3	3	3,588656	0,058
Scuola	0,285831	9	5	0,332706	0,564
Comunicazione	0,285831	9	5	0,332706	0,564
Curricolare	0,280056	6	4	1,060519	0,303
Spiegare	0,280056	6	4	1,060519	0,303
Simbolo	0,27501	14	6	0,096242	0,756
Chiedere	0,259281	7	4	0,347476	0,556
Compagno	0,259281	7	4	0,347476	0,556
Materiale	0,259281	7	4	0,347476	0,556
Imparare	0,259281	7	4	0,347476	0,556
Esperienza	0,257248	4	3	1,374126	0,241
Tedesco	0,257248	4	3	1,374126	0,241

Dalla lettura della Figura n. 2 e della relativa Tabella 3, emerge che i lemmi maggiormente e significativamente utilizzati in associazione alla parole chiave “CAA” restituiscono i principali significati attribuito al fenomeno, riferibili a tre nodi concettuali.

1. *Funzione relazionale della CAA*: ricavata dall’associazione ai lemmi “compagno”, “classe”, “bambino”, “chiedere”, “comunicazione”, che

condividono con la parola CAA, ciascuno, in media 6,4 contesti elementari con un indice di associazione medio pari a 0,357, e valore di chi quadro medio che si attesta a 0.415.

2. *Funzione strumentale e visiva della CAA*: desunta dall'associazione ai lemmi “simbolo”, “materiale”, “supporto”, “immagine” che condividono con la parola CAA, ciascuno, in media 4.67 contesti elementari con un indice di associazione medio pari a 0.296 e valore di chi quadro medio che si attesta a 2.214.
3. *Funzione di supporto al processo di insegnamento- apprendimento*: evinta dall'associazione ai lemmi “scuola”, “curricolare”, “imparare”, “utilizzare”, “spiegare” che condividono con la parola CAA, ciascuno, in media 6.0 contesti elementari con un indice di associazione medio pari a 0.32 e valore di chi quadro medio che si attesta a 1.2.

Anzitutto il primo nodo concettuale mostra come la CAA sia uno strumento che va oltre la funzione compensativa per i soli alunni con BCC, configurandosi come risorsa comunicativa sistemica e trasversale a beneficio di tutta la classe; un *linguaggio condiviso* che favorisce la partecipazione e la coesione del gruppo. La funzione della CAA come catalizzatore dell'interazione tra pari è stata evidenziata in più occasioni, durante il focus group. In particolare D2 sostiene: *“I bambini hanno proprio piacere ad interagire con il bambino con BCC attraverso la CAA, ma la cosa che mi stupisce è che siano proprio i compagni a chiedermi di trasformare delle storie, delle letture in CAA perché loro beneficiano di questo. Sono in una classe seconda e i bambini sono piccolissimi, stanno imparando tantissime cose, anche a comunicare con il proprio compagno attraverso un linguaggio alternativo a quello verbale”*.

Il secondo nodo concettuale inerisce *la dimensione strumentale e visiva* della CAA. A tal proposito D2, durante il focus group afferma: *“I bambini traggono beneficio dalla corrispondenza tra parola e immagine, che consente loro di chiarire concetti che, diversamente, resterebbero ambigui. Anche chi non ha una certificazione trova sicurezza nell'ancoraggio visivo”*. Questa osservazione viene condivisa da D5, che sottolinea: *“La CAA permette di creare una base dei concetti fondamentali; quindi, può essere una base iniziale per il percorso curricolare. Non è solo un supporto per chi ha difficoltà, ma un punto di partenza per tutti.”* D5 aggiunge: *“La CAA è importante per tutti perché nella classe ci sono sempre molti bambini con BES non certificati che possono beneficiare dei suoi vantaggi per concretizzare molti concetti astratti”*. Tale opinione è confermata anche da D4 che amplia la riflessione, evidenziando: *“L'uso dei simboli e delle agende visive aiuta anche i bambini con difficoltà di attenzione o con disturbi specifici dell'apprendimento. La visualizzazione delle fasi di lavoro rende più accessibile la comprensione dei compiti”*.

L'intervento di D3 sposta l'attenzione sul terzo nodo concettuale, correlato alla *funzione della CAA come sussidio didattico* e sulle sue potenzialità intrinseche nel promuovere, l'accessibilità, la chiarezza delle consegne e l'organizzazione autonoma delle attività: *“I suoi artefatti – simboli, immagini, gesti – diventano mezzi per favorire apprendimento, coinvolgimento e partecipazione. Quando utilizzo la CAA per rappresentare le sequenze operative per l'esecuzione di una determinata attività, vedo che*

tutta la classe è più autonoma. I bambini imparano a gestire i tempi e gli spazi senza dover chiedere continuamente spiegazioni”. Tale concetto è ribadito fortemente da D1: “L'utilizzo di simboli per visualizzare le fasi di esercizi e routine favorisce, un incremento dell'autonomia e dell'impegno da parte di tutti gli alunni”.

3.2 Lemma “Imparare”

Figura 3- Output di T-LAB delle associazioni al lemma “IMPARARE”

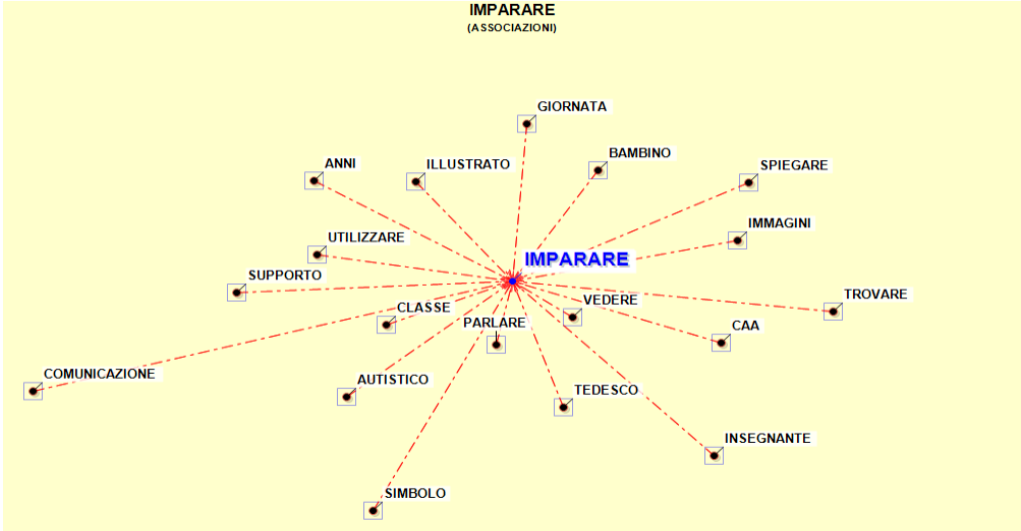


Tabella 4- Output di T-LAB dei lemmi associati alla parola “Imparare”, riportante indice di associazione, contesti elementari e test del Chi quadro.

LEMMA_B	Coeff.	CE_(B)	CE_(AB)	Chi²	(p)
Vedere	0,6	5	3	23,76668	0
Parlare	0,447214	4	2	12,35026	0
Classe	0,365148	24	4	5,40124	0,02
Utilizzare	0,29277	21	3	2,555236	0,11
Illustrato	0,258199	3	1	3,439383	0,064
Bambino	0,240966	31	3	0,67545	0,411
CAA	0,230089	34	3	0,38877	0,533
Giornata	0,223607	4	1	2,185177	0,139

Tedesco	0,223607	4	1	2,185177	0,139
Anni	0,2	5	1	1,454948	0,228
Autistico	0,2	5	1	1,454948	0,228
Supporto	0,2	5	1	1,454948	0,228
Insegnante	0,182574	6	1	0,98754	0,32
Spiegare	0,182574	6	1	0,98754	0,32
Immagini	0,169031	7	1	0,671072	0,413
Trovare	0,169031	7	1	0,671072	0,413
Comunicazione	0,149071	9	1	0,292239	0,589
Simbolo	0,119523	14	1	0,002339	0,961

Dalla lettura della Figura 3 e della relativa Tabella, emerge che i lemmi maggiormente e significativamente utilizzati in associazione alla parola chiave "Imparare" restituiscono i principali significati attribuiti al fenomeno, riferibili a due dimensioni principali.

- *Dimensione comunicativa e interattiva dell'apprendimento:* ricavata dall'associazione ai lemmi "vedere", "parlare", "spiegare", "comunicazione", che condividono con la parola "Imparare", ciascuno, in media 1,75 contesti elementari con un indice di associazione medio pari a 0,34 e valore di chi quadro medio che si attesta a 9,35. Questo nodo evidenzia come l'apprendimento sia concepito principalmente attraverso processi comunicativi e percettivi, con particolare rilevanza delle modalità visive e verbali.
- *Dimensione visivo-rappresentativa e personalizzata:* evinta dall'associazione ai lemmi "illustrato", "supporto", "immagini", "simbolo", che condividono con la parola "Imparare", ciascuno, in media 1 contesto elementare con un indice di associazione medio pari a 0,19 e valore di chi quadro medio che si attesta a 1,39. Questo nodo concettuale evidenzia l'importanza degli aspetti visivo-rappresentativi e della personalizzazione nel processo di apprendimento, suggerendo un approccio individualizzato e supportato da elementi grafici e iconici, propri della CAA.

3.3 Lemma "Problema"

Figura 4- Output di T-LAB delle associazioni al lemma "Problema"

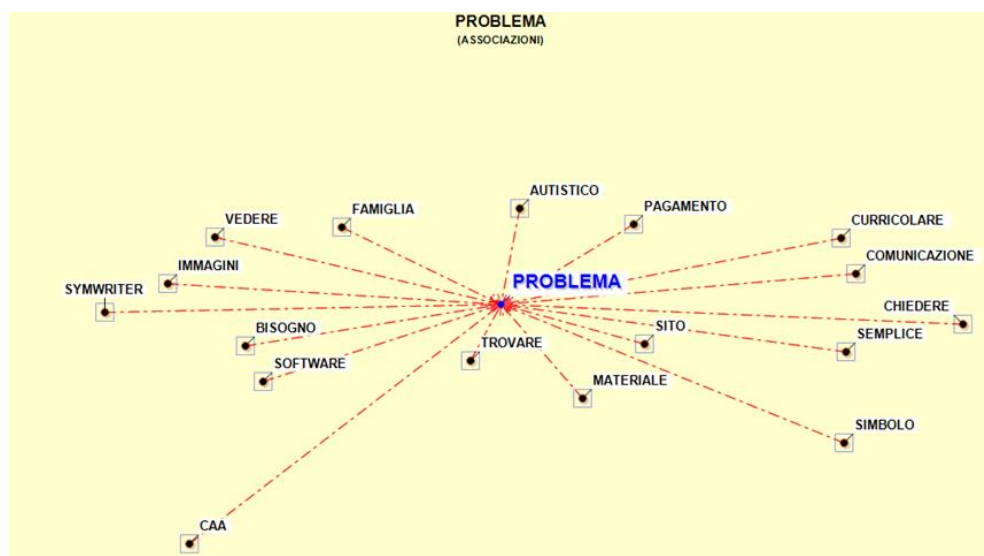


Tabella 5- *Output di T-LAB dei lemmi associati alla parola “Problema”, riportante indice di associazione, contesti elementari e test del Chi quadro*

LEMMA_B	Coeff.	CE_(B)	CE_(AB)	Chi ²	(p)
Sito	0,365148	6	2	7,186772	0,007
Trovare	0,338062	7	2	5,725955	0,017
Bisogno	0,258199	3	1	3,439383	0,064
Software	0,223607	4	1	2,185177	0,139
Famiglia	0,223607	4	1	2,185177	0,139
Pagamento	0,223607	4	1	2,185177	0,139
Autistico	0,2	5	1	1,454948	0,228
Materiale	0,2	5	1	1,454948	0,228
Semplice	0,2	5	1	1,454948	0,228
Symwriter	0,2	5	1	1,454948	0,228
Vedere	0,2	5	1	1,454948	0,228
Curricolare	0,182574	6	1	0,98754	0,32
Chiedere	0,169031	7	1	0,671072	0,413
Immagini	0,169031	7	1	0,671072	0,413
Comunicazioni	0,149071	9	1	0,292239	0,589

Simbolo	0,119523	14	1	0,002339	0,961
CAA	0,076696	34	1	1,523505	0,217

Dalla lettura della Figura n. 4 e della relativa Tabella 5, in linea con altri studi già effettuati su questo focus, emerge che i lemmi maggiormente e significativamente utilizzati in associazione alla parole chiave “Problema” restituiscono un principale nodo concettuale correlato *difficoltà di accessibilità* e reperibilità dei materiali e delle risorse digitali. Infatti i lemmi “immagine”, “sito” e “trovare”, condividono con la parola CAA, ciascuno, in media 2.00 contesti elementari con un indice di associazione medio pari a 0.365 e valore di chi quadro medio che si attesta a 6,70. Tale valore elevato rispetto alla soglia di significatività (3,84), indica che queste associazioni sono forti e non casuali. Altri lemmi (“famiglia”, “pagamento”, “software”, “tempo”) hanno i valori del Chi² inferiori alla soglia di significatività, ma sono comunque presenti nel network semantico, indicando alcune barriere percepite. Una di queste riguarda il costo economico elevato, associato all’implementazione quotidiana della CAA: le parole “pagamento” e “software” mettono in evidenza la scarsità di strumenti gratuiti. Ad avvalorare ciò vi sono gli interventi dei docenti effettuati nel focus group; a titolo esemplificativo D3 sostiene: *“Quando si utilizza la CAA in maniera giornaliera ci vogliono sempre molte stampe e si spende davvero molto”*. Emergono, inoltre, criticità legate alla scarsa collaborazione con i docenti curricolari nella gestione degli alunni con bisogni educativi speciali, alle difficoltà di comunicazione tra scuola e famiglia, alla resistenza da parte delle famiglie nell’uso della CAA. A tal proposito D2 durante il focus group afferma: *“Molti genitori non vogliono che venga utilizzata la CAA in classe. Ci sono dei pregiudizi perché pensano che rappresenti un ostacolo per lo sviluppo della lingua orale dei propri figli”*.

3.4 Lemma “SOFTWARE”

Figura 5- Output di T-LAB delle associazioni al lemma “Software”

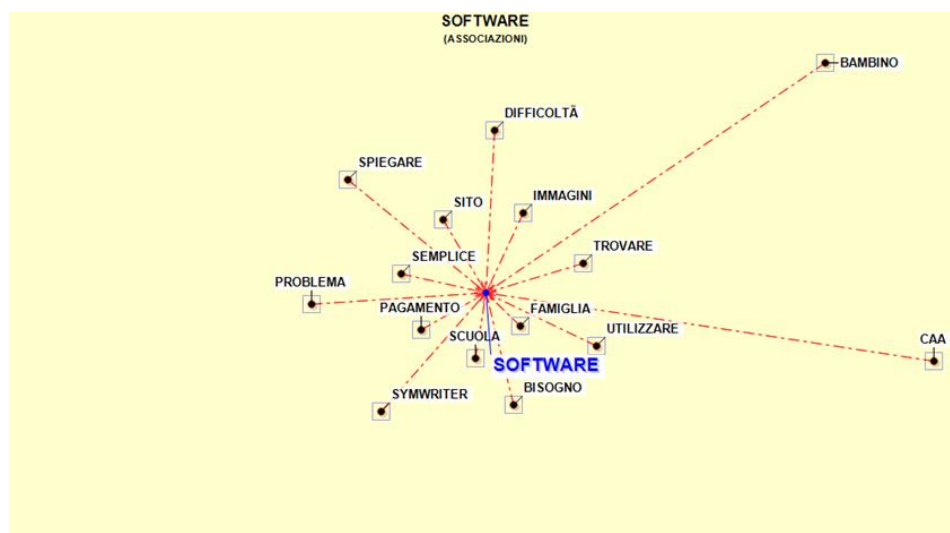


Tabella 6 - Output di T-LAB dei lemmi associati alla parola “Software”, riportante indice di associazione, contesti elementari e test del Chi quadro

<i>LEMMA_ B</i>	<i>Coeff.</i>	<i>CE_(B)</i>	<i>CE_(AB)</i>	<i>Chi²</i>	<i>(p)</i>
Famiglia	0,67082	4	3	30,8064	0
Pagamento	0,447214	4	2	12,35026	0
Scuola	0,447214	9	3	11,28548	0,001
Semplice	0,4	5	2	9,245614	0,002
Sito	0,365148	6	2	7,186772	0,007
Immagini	0,338062	7	2	5,725955	0,017
Trovare	0,338062	7	2	5,725955	0,017
Utilizzare	0,298142	9	2	3,802456	0,051
Bisogno	0,258199	3	1	3,439383	0,064
Problema	0,2	5	1	1,454948	0,228
Symwriter	0,2	5	1	1,454948	0,228
Difficoltà	0,182574	6	1	0,98754	0,32
Spiegare	0,182574	6	1	0,98754	0,32
Bambino	0,080322	31	1	1,108819	0,292
CAA	0,076696	34	1	1,523505	0,217

L'analisi congiunta del grafico delle associazioni (Grafico 4) e dei dati quantitativi (Tabella 6) relativi al lemma "Software" consente di individuare tre snodi concettuali principali, che riflettono le principali criticità e potenzialità percepite dai docenti.

- *Accessibilità e barriere economiche*: il nodo più rilevante, sia in termini di frequenza che di significatività statistica, riguarda l'accessibilità economica e sociale dei software CAA. Il lemma "famiglia" mostra il coefficiente di associazione più elevato (0,67; $\chi^2=30,81$; $p<0,001$), seguito da "pagamento" (0,45; $\chi^2=12,35$; $p<0,001$) e "scuola" (0,45; $\chi^2=11,29$; $p=0,001$). Questi dati evidenziano come il costo e la sostenibilità economica rappresentino una barriera concreta all'adozione dei software, soprattutto nei contesti familiari e scolastici, dove la domanda di strumenti accessibili è particolarmente sentita. Ad avvalorare ciò, durante il focus group D5 segnala: "*Il diritto alla comunicazione non deve essere legato al denaro*", sottolineando l'urgenza di politiche educative inclusive che garantiscano l'accessibilità.incl
- *Potenzialità educativo-relazionali*: un secondo snodo concettuale riguarda le potenzialità dei software CAA in ambito educativo e familiare. Lemmi come "scuola", "famiglia" e "spiegare" compaiono tra le associazioni più significative, sottolineando il ruolo centrale del software nel promuovere inclusione, autonomia e partecipazione. Il lemma "semplice" (0,40; $\chi^2=9,25$; $p=0,002$) suggerisce che la facilità d'uso è percepita come condizione essenziale per l'efficacia educativa e per l'adozione da parte di utenti con diversi livelli di competenza. A tal proposito nel focus group i docenti dichiarano di utilizzare prevalentemente *strumenti senza tecnologia*; tra questi tabelle di comunicazione con pittogrammi rimovibili, agende e strisce visive, quaderno dei resti rappresentano risorse facilmente accessibili, personalizzabili e funzionali per facilitare la comunicazione quotidiana. Questi strumenti, come evidenziato dalla letteratura scientifica [14-25], costituiscono una fase essenziale e propedeutica all'eventuale introduzione di dispositivi tecnologici più complessi, garantendo flessibilità, immediatezza d'uso e un supporto concreto alle interazioni comunicative in classe. In alcuni casi vengono utilizzati anche dispositivi digitali ad alta tecnologia (tablet, VOCA) e tale versatilità riflette la capacità della CAA di adattarsi a contesti e bisogni eterogenei.
- *Criticità tecnico-operative*: il terzo snodo riguarda le problematiche operative e funzionali. Lemmi come "problema", "difficoltà", "trovare", "utilizzo", "usare", "immagini", "sito", "Symwriter" presentano coefficienti di associazione tra 0,36 e 0,10. Queste associazioni riflettono la presenza di ostacoli legati sia alla complessità tecnica dei software sia alla necessità di funzionalità specifiche (ad esempio, la gestione di immagini o l'integrazione con altri strumenti come Symwriter o ARASAAC). La richiesta di "semplicità" si contrappone alla percezione di "difficoltà" e "problema", indicando una tensione tra esigenze di funzionalità avanzate e la necessità di interfacce intuitive. Durante il focus

group emerge che i software più utilizzati sono *Symwriter* e *Widgit Online*, seguiti da *ARASAAC* e *Let Me Talk*.

4. Conclusioni e proposte per l'implementazione

La presente indagine esplorativa pur con i limiti metodologici dovuti alla dimensione contenuta del campione offre spunti significativi per comprendere il potenziale di questo approccio come risorsa inclusiva per l'intera classe e non solo per gli alunni con BCC. I risultati ottenuti, sebbene non generalizzabili su larga scala, delineano un quadro promettente in cui la CAA può trasformarsi da strumento compensativo a vera e propria leva per un ambiente di apprendimento più accessibile, partecipativo e condiviso. L'analisi dei dati raccolti tramite il focus group con insegnanti che utilizzano sistematicamente la CAA nella loro pratica didattica ha evidenziato come questo approccio, quando implementato in modo consapevole, generi benefici che vanno ben oltre il supporto diretto agli alunni con BCC. In particolare, emergono quattro ambiti principali in cui la CAA si dimostra particolarmente efficace:

1. *promozione dell'inclusione e della partecipazione*: la CAA, fornendo un linguaggio alternativo e accessibile a tutti, abbatte le barriere comunicative che possono ostacolare la partecipazione degli alunni con BCC alle attività didattiche e alla vita della classe. L'utilizzo di simboli, immagini, tabelle di comunicazione e altri supporti visivi permette a questi alunni di esprimere i propri bisogni, desideri e pensieri, sentendosi parte integrante del gruppo e contribuendo attivamente al processo di apprendimento. Allo stesso tempo, la CAA favorisce una maggiore comprensione e accettazione delle diversità da parte dei pari, promuovendo un clima di rispetto e solidarietà e di effettivo coinvolgimento e reale partecipazione. Durante il focus group, le insegnanti hanno raccontato diverse esperienze inclusive svolte con l'intera classe. D4 in particolare afferma: *“Riesco a ritagliare dei momenti durante la giornata scolastica in cui tutti i bambini ascoltano canzoni o storie alla LIM con il testo adattato in CAA; questo permette di stimolare la curiosità nei bambini, di sviluppare un maggiore coinvolgimento e di creare momenti di divertimento.”* D1 dichiara: *“Tutti i giorni c'è uno spazio, di solito all'inizio della mattinata, in cui vengono scandite le varie attività del giorno e tutto comincia con la lettura di un testo, di un esercizio, di un giorno adattato in CAA, per tutti.”* D6, riportando la sua esperienza in Germania, racconta: *“Le insegnanti utilizzavano la CAA per imparare la lingua tedesca e vedevo che, quando il messaggio non arrivava, lei si aiutava prima con dei gesti e poi con le immagini e i simboli. [...] Avevano sulla parete della classe un cartellone con le PECS relative ai luoghi della scuola, perché ogni bambino, una volta assegnato l'esercizio, era libero di svolgerlo nell'ambiente che desiderava.”* D5 racconta di aver utilizzato la CAA in classi prive di alunni con BCC: *“L'ho sperimentata per far memorizzare una canzone. Poi, vedendo i riscontri positivi, l'ho usata per creare mappe concettuali che aiutassero a chiarire gli argomenti e supportare l'apprendimento”.* D3 riporta alcune attività inclusive con l'ausilio della CAA: *“Giochi molto semplici con dei dadi dove, al posto dei numeri, ci sono simboli come 'sopra', 'sotto', 'destra', 'sinistra', colori e altri simboli che i bambini devono riconoscere per svolgere i giochi in classe. [...] Abbiamo fatto anche verifiche dove i bambini*

dovevano rispondere con il simbolo corretto". Infine, D2 ha realizzato con la sua classe una biblioteca di albi illustrati in simboli: *"Abbiamo tradotto molti libri, costruendo una biblioteca di libri in cui è integrata la CAA simboli fruibile da tutti"*.

2. *miglioramento dell'interazione tra pari*: la CAA non solo facilita la comunicazione tra pari, ma stimola anche l'interazione tra tutti i componenti della classe. L'utilizzo di strumenti di CAA condivisi, come tabelle di comunicazione comuni, agende visive o software interattivi, incoraggia gli alunni a collaborare, aiutarsi reciprocamente e sviluppare un linguaggio comune che trascende le differenze individuali. Questo processo favorisce la creazione di legami sociali più forti e significativi, contrastando l'isolamento e la marginalizzazione che spesso interessano gli alunni con disabilità.
3. *supporto all'apprendimento visivo e alla memorizzazione*: la CAA, basandosi su simboli e immagini, sfrutta le potenzialità dell'apprendimento visivo, che si rivela particolarmente efficace per molti discenti, indipendentemente dalle loro abilità comunicative. L'utilizzo di supporti visivi come mappe concettuali, schemi e tabelle di comunicazione semplifica la comprensione di concetti complessi, facilita la memorizzazione delle informazioni e promuove un apprendimento più attivo e partecipativo. Inoltre, la CAA può essere utilizzata per creare materiali didattici più accessibili e inclusivi, adatti a alunni con diversi stili di apprendimento e livelli di competenza [26-27].
4. *stimolo alla riflessione sulle strategie di insegnamento*: l'adozione della CAA in classe non deve limitarsi alla semplice implementazione di strumenti e tecniche specifiche, ma implica una profonda riflessione sulle strategie di insegnamento e sulla necessità di renderle più accessibili e inclusive. Gli insegnanti che utilizzano la CAA sono portati a ripensare il modo in cui presentano i contenuti, interagiscono con gli alunni e gestiscono la classe, cercando di individuare approcci che favoriscano la partecipazione di tutti e valorizzino le differenze individuali. Questo processo di auto-analisi, riflessione e miglioramento continuo porta a un arricchimento della pratica didattica e a una maggiore consapevolezza del ruolo dell'insegnante come facilitatore dell'apprendimento per tutti gli alunni.

Nonostante i numerosi benefici evidenziati, la ricerca ha anche messo in luce alcune criticità e ostacoli che possono limitare l'implementazione efficace della CAA in ambito scolastico. In linea con studi già condotti [2] la mancanza di conoscenza sull'uso della CAA e le risorse finanziarie scarse rappresentano ostacoli significativi. Inoltre, vi sono difficoltà legate a tempi ristretti e, la persistenza di pregiudizi e resistenze culturali da parte delle famiglie nei confronti di linguaggi alternativi a quello verbale. Per superare queste sfide e realizzare appieno il potenziale inclusivo della CAA, è necessario un impegno congiunto da parte di istituzioni scolastiche, università, enti di formazione e associazioni di settore.

In particolare, si ritiene fondamentale:

- *potenziare la formazione degli insegnanti*: è fondamentale investire nella formazione iniziale e continua di tutti gli insegnanti, fornendo loro le

conoscenze teoriche e le competenze pratiche necessarie per utilizzare efficacemente la CAA in classe. La formazione docente finalizzata all'inclusione, nonché la rilevanza di percorsi formativi sia iniziali che in itinere, rappresentano temi di crescente centralità nelle politiche educative a livello nazionale e internazionale. In tale ambito, l'*European Agency for Development in Special Needs Education* [28] evidenzia la necessità di una riflessione sistematica e approfondita riguardo alle competenze, al patrimonio formativo e culturale, ai comportamenti e ai valori imprescindibili per tutti i professionisti dell'insegnamento, indipendentemente dalla disciplina di riferimento, dalla specializzazione, dalla fascia d'età degli alunni o dalla tipologia di istituzione scolastica in cui operano. Alla luce di ciò, si concorda con Galdieri *et al.* [2] (2024), nel progettare la formazione sulla CAA all'interno dei curricula universitari del Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria, dei percorsi abilitanti (DPCM 4 Agosto 2023), dei corsi di specializzazione per il sostegno;

- *diffondere risorse e materiali accessibili e gratuiti*: risulta fondamentale importante creare e diffondere risorse e materiali didattici accessibili, come tabelle di comunicazione, agende visive, software interattivi, libri illustrati e video esplicativi, che possano essere utilizzati da tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità comunicative. Queste risorse dovrebbero essere disponibili gratuitamente o a costi contenuti, e dovrebbero essere adattate alle diverse fasce di età e ai diversi contesti scolastici;
- *promuovere la collaborazione sinergica tra insegnanti e professionisti*: è fondamentale favorire la collaborazione tra insegnanti, logopedisti, terapisti occupazionali, psicologi e altri professionisti che si occupano di CAA, creando team multidisciplinari che possano supportare gli alunni con BCC e le loro famiglie. Questi team dovrebbero lavorare in sinergia per definire obiettivi individualizzati, pianificare interventi mirati e monitorare i progressi degli alunni, coinvolgendo attivamente le famiglie nel processo di apprendimento dei propri figli;
- *sensibilizzare la comunità scolastica*: è necessario sensibilizzare l'intera comunità scolastica sull'importanza dell'inclusione scolastica e sul ruolo della CAA come strumento per favorire la partecipazione e la valorizzazione di tutti gli alunni. Questo può essere fatto attraverso campagne di informazione, eventi di sensibilizzazione, progetti didattici e iniziative di volontariato facendo comprendere bene che l'uso della CAA prende vita dallo "stare insieme" e si sviluppa nella partecipazione attiva di tutti i soggetti che prendono parte all'atto comunicativo.

Guardando al futuro, è auspicabile che la ricerca sulla CAA continui a svilupparsi, ampliando il focus dalle singole tecniche e strumenti, all'analisi dei processi inclusivi e degli impatti a lungo termine in ambito scolastico. E' essenziale considerare la CAA come *linguaggio universale* in grado di arricchire la comunicazione e l'apprendimento per tutti, integrandola nei differenti contesti di vita quotidiana (famiglia, lavoro, tempo libero, ecc...). Così facendo sarà possibile, configurarla "come uno spazio laboratoriale veramente inclusivo in cui possano concretizzarsi percorsi didattici originali e vicarianti che trovino nel processo di condivisione del

docente con gli altri partner (familiari, educatori, assistenti alla comunicazione, logopedisti, specialisti della CAA) lo sviluppo di una nuova cultura transprofessionale e transdisciplinare” [29].

Riferimenti bibliografici

1. Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi*. Franco Angeli.
2. Galdieri M., Zappalà E, Iannacone A. & Aiello P. (2024). La comunicazione aumentativa alternativa nelle formazioni docenti. Esiti di un'indagine esplorativa, *QTimes*, Anno XVI, 2024, (1), 652- 673.
3. UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco
4. Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J. & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 60–74. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1212-2>
5. Ganz, J.B. (2015). AAC interventions for individuals with autism spectrum disorders: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 203–214. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1047532>
6. Machalicek, W., Sanford, A., Lang, R., Rispoli, M., Molfenter, N. & Mbeseha, M.K. (2010). Literacy interventions for students with physical and developmental disabilities who use aided AAC devices: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 219–240. <https://doi.org/10.1007/s10882-009-9175-3>
7. Nunes, D.R.D.P., Barbosa, J.P.D.S. & Nunes, L.R.D.P. (2021). Alternative Communication for Students with Autism at School: a Literature Review. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>
8. Branson, D. & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative and alternative communication*, 25(4), 274–286. <https://doi.org/10.3109/07434610903384529>
9. Schlosser, R., Sigafoos, J. & Koul, R. (2009). Speech output and speech-generating devices in autism spectrum disorders. In: P. Mirenda T. Iacono (Eds.), *Autism spectrum disorders and AAC* (pp.141–170). Paul H. Brookes.
10. Mirenda, P. & Iacono, T. (2008). *Autism Spectrum Disorders and AAC 1st Edition*. Paul H. Brookes.
11. Mirenda, P. (2017). Values, Practice, Science, and AAC. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42, 33–41. <https://doi.org/10.1177/1540796916661163>
12. Pallathra, A.A., Calkins, M.E. & Parish-Morris, J. (2018). Defining behavioral components of social functioning in adults with autism spectrum disorder as targets for treatment: Components of social functioning in adult ASD. *Autism Research*, 11, 488–502. <https://doi.org/10.1002/aur.1910>

13. Wendt, O. (2009). Research on the use of manual signs and graphic symbols in autism spectrum disorders: A systematic review. In P. Mirenda & T. Iacono (Eds.), *Autism spectrum disorders and AAC* (pp. 83-140). Paul H. Brookes.
14. Light, J. & McNaughton, D. (2013). Putting people first: Re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 29, 299-309. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848935>
15. Ronski, M. & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174–185. <https://doi.org/10.1097/00001163-200507000-00002>
16. Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Brookes (trad. it. *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*), Erickson, (p. 26).
17. Cafiero, J.M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa*. Erickson.
18. Light, J. & McNaughton, D. (2012). The changing face of augmentative and alternative communication: Past, present, and future challenges. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(4), 197–204. <https://doi.org/10.3109/07434618.2012.737024>
19. Trapella, E. (2021). Un progetto di inclusione scolastica con l'uso della CAA. *Educare.it*, Vol. 21, (11), 126–130.
20. Sasanelli L. D. (2023) La Comunicazione Aumentativa Alternativa nel paradigma dell'Universal Design for Learning: traiettorie e connessioni. *Qtimes*, Anno XV, 2023(3), 666-678.
21. Castellano, G. (2019). *Comunicazione aumentativa alternativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Helpicare.
22. Bianchi, S. (2021). ComuniCAA anche tu. Un percorso di sensibilizzazione sui diversi mondi comunicativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 20 (3), 106–113.
23. Migliorini, L. & Rania, N. (2001). I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa. *Animazione sociale*, 2, XXXI, (150), 88-88.
24. Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
25. Fontani, S. (2020). Tecnologie digitali nei sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa per allievi con Disabilità Cognitive. *Education Sciences & Society*, 2, 419-431. <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9572>
26. Galdieri, M. (2022). *Comunicazione Aumentativa Alternativa. Inclusione e didattiche innovative*. Studium Edizioni
27. Galdieri, M. (2022) Strumenti di CAA per favorire l'inclusione scolastica. *Media Education*, 13(1), p.101-108. <https://doi.org/10.36253/me-12618>
28. EADSNE, European Agency for Development in Special Needs Education (2014). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti*

Inclusivi. European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, p. 5.

29. Sibilio, M. (2022). Introduzione. In M. Galdieri (2022). *Comunicazione Aumentativa Alternativa. Inclusione e didattiche innovative* (pp.9-11). Studium Edizioni.

Gamification: Quando il Gioco Diventa una Strategia Vincente

Gamification: When Gaming Becomes a Winning Strategy

Giovanna Scala ¹, Davide Di Palma ¹ and Gianluca Gravino¹

¹ Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli;
giovanna.scala@unicampania.it

¹ Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli;
davide.dipalma@unicampania.it

¹ Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli;
gianluca.gravino@unicampania.it

* Correspondence: giovanna.scala@unicampania.it

Abstract: L'inclusione scolastica rappresenta una sfida centrale nell'educazione contemporanea, richiedendo strategie didattiche innovative per favorire ambienti di apprendimento equi e partecipativi. Questo studio esamina l'impatto della gamification sulla collaborazione tra pari e sulla riduzione dell'ansia negli studenti della scuola secondaria di primo grado. La ricerca ha coinvolto due gruppi, uno sperimentale e uno di controllo, per un periodo di sei mesi, con la partecipazione di dieci alunni con dislessia. L'analisi qualitativa è stata condotta attraverso interviste a docenti e studenti, elaborate con il software NVivo, mentre l'analisi quantitativa ha impiegato la Scala di Ansia di Stato-Tratto per Bambini e la Scala di Collaborazione di Gruppo (GCS). I risultati evidenziano un incremento significativo della collaborazione tra pari e una riduzione dell'ansia nel gruppo sperimentale, confermando l'efficacia della gamification come strumento per promuovere l'inclusione (Gee, 2003). Questi dati si allineano con precedenti studi che evidenziano come strategie ludiche possano migliorare l'engagement e la motivazione negli studenti con difficoltà di apprendimento (Deterding et al., 2011). I risultati sottolineano il potenziale delle metodologie innovative per creare ambienti educativi più accessibili e stimolanti.

Abstract: School inclusion is a central challenge in contemporary education, requiring innovative teaching strategies to foster equitable and participatory learning environments. This study examines the impact of gamification on peer collaboration and anxiety reduction in secondary school students. The research involved two groups, one experimental and one control, over a period of six months, with the participation of ten pupils with dyslexia. The qualitative analysis was conducted through interviews with teachers and students, processed with the NVivo software, while the quantitative analysis employed the Children's State-Trait Anxiety Scale and the Group Collaboration Scale (GCS). The results show a significant increase in peer collaboration and a reduction in anxiety in the experimental group, confirming the effectiveness of gamification as a tool to promote inclusion (Gee, 2003). These data align with previous studies that highlight how playful strategies can improve engagement and motivation in students with learning difficulties (Deterding et al., 2011). The findings underline the potential of innovative methodologies to create more accessible and stimulating educational environments.

Parole chiave: Gamification, Collaborazione tra pari, Ansia, Scuola secondaria di primo grado, Partecipazione attiva, DSA

Key-words: Gamification, Peer collaboration, Anxiety, Secondary school, Active participation, DSA

1. Introduzione

L'inclusione scolastica è un obiettivo fondamentale per garantire pari opportunità educative a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro difficoltà di apprendimento (Florian & Black-Hawkins, 2011). Il concetto di inclusione si basa sul principio che tutti gli studenti, a prescindere dalle loro abilità o difficoltà, abbiano diritto a un ambiente educativo che favorisca la loro partecipazione e il loro successo (Ainscow, 2005). L'inclusione non riguarda solo la presenza fisica in aula, ma anche la possibilità di apprendere in modo significativo, sviluppando autonomia e autostima. Le metodologie didattiche innovative, come l'apprendimento cooperativo, il peer tutoring e la gamification, stanno emergendo come strumenti efficaci per promuovere la partecipazione attiva e la collaborazione tra pari (Deterding et al., 2011).

La gamification, intesa come l'applicazione di elementi tipici del gioco in contesti non ludici, ha dimostrato di migliorare l'engagement degli studenti e di favorire un apprendimento più significativo (Hamari et al., 2014). Le strategie ludiche possono rendere l'apprendimento più coinvolgente, migliorando la motivazione intrinseca e incentivando un approccio più positivo verso la scuola (Zichermann & Cunningham, 2011). Inoltre, tali metodologie permettono agli studenti con bisogni educativi speciali di accedere ai contenuti didattici in modi più personalizzati e stimolanti, riducendo il senso di frustrazione e promuovendo il loro senso di autoefficacia (Gee, 2003).

Diversi studi evidenziano che strategie ludiche possono incentivare la collaborazione tra studenti e ridurre l'ansia da prestazione scolastica, specialmente in contesti in cui gli studenti si sentono supportati dai pari e dagli insegnanti (Ryan & Deci, 2000). La letteratura suggerisce che la gamification possa contribuire a creare un ambiente di apprendimento più sicuro ed equo, particolarmente vantaggioso per gli studenti con difficoltà di apprendimento, poiché riduce il divario tra chi apprende più rapidamente e chi necessita di maggiori supporti (Gee, 2003; Kapp, 2012). Questo approccio consente di diversificare le strategie didattiche, rendendo le lezioni più accessibili e inclusive per tutti gli studenti (Sailer & Homner, 2020).

Oltre alla gamification, altre metodologie innovative come l'apprendimento basato su progetti (PBL) e l'uso della tecnologia per la didattica personalizzata stanno rivoluzionando il modo in cui l'insegnamento viene erogato, migliorando le interazioni tra pari e il coinvolgimento attivo degli studenti (Johnson et al., 2016). L'integrazione della gamification con metodologie cooperative ha mostrato effetti positivi sulla riduzione del senso di insicurezza e sulla partecipazione attiva degli studenti con bisogni educativi speciali (Sailer & Homner, 2020). Questo studio si propone di esplorare come la gamification possa influenzare positivamente questi aspetti nel contesto della scuola secondaria di primo grado, contribuendo a promuovere un ambiente scolastico più inclusivo ed efficace.

2. Obiettivi di ricerca

Questo studio quali-quantitativo si propone di analizzare l'impatto delle metodologie innovative, in particolare la gamification, sulla partecipazione e sul benessere emotivo degli studenti nella scuola secondaria di primo grado. L'analisi qualitativa si concentrerà su tematiche fondamentali quali la partecipazione attiva, la collaborazione tra pari e la riduzione di stati emotivi negativi, tra cui vergogna e insicurezza. Per raggiungere questo obiettivo, verranno condotte interviste con studenti e docenti, i cui dati saranno analizzati tramite il software NVivo, al fine di individuare percezioni, esperienze e cambiamenti nel comportamento scolastico. Parallelamente, l'analisi quantitativa sarà realizzata attraverso l'impiego di strumenti psicometrici consolidati: la Scala di Ansia di Stato-Tratto per Bambini e la Scala di Collaborazione di Gruppo (GCS). L'obiettivo di questa parte dello studio è valutare in modo oggettivo i cambiamenti nei livelli di ansia e nella collaborazione tra pari nei due gruppi di studenti coinvolti, ovvero il gruppo sperimentale, che adotterà metodologie gamificate, e il gruppo di controllo, che seguirà un approccio didattico tradizionale. L'analisi combinata di dati qualitativi e quantitativi permetterà di ottenere una visione completa dell'efficacia delle metodologie innovative nell'ambiente scolastico, contribuendo a definire strategie didattiche più inclusive e funzionali.

2.1 Selezione del campione

Lo studio è stato condotto in una scuola secondaria di primo grado, coinvolgendo una classe di terza media con un campione complessivo di 120 alunni, tutti di età pari a 13 anni. Gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi: un gruppo sperimentale, che ha seguito un percorso didattico basato sulla gamification, e un gruppo di controllo, che ha continuato con un approccio didattico tradizionale. Entrambi i gruppi includevano 10 studenti con dislessia e disortografia, garantendo una rappresentazione equa di alunni con bisogni educativi speciali (BES) e consentendo un'analisi più approfondita dell'impatto delle metodologie innovative su questa fascia di studenti.

I criteri di partecipazione allo studio sono stati definiti in modo rigoroso per garantire l'omogeneità del campione e la validità dei risultati. Gli studenti selezionati dovevano rispettare i seguenti requisiti:

1. Frequenza alla classe terza media – Tutti i partecipanti dovevano essere iscritti all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, in modo da garantire una coerenza nei livelli di maturità cognitiva e sviluppo socio-emotivo.
2. Assenza di bocciature pregresse – Sono stati inclusi nello studio solo studenti che non avevano ripetuto anni scolastici. Questo criterio è stato adottato per ridurre l'influenza di esperienze scolastiche passate potenzialmente problematiche, come un vissuto di insuccesso scolastico, che avrebbe potuto incidere sulla percezione della didattica e sui livelli di ansia e partecipazione.
3. Consenso informato delle famiglie – La partecipazione degli studenti è stata subordinata alla firma del consenso informato da parte dei genitori o tutori legali. Questo documento spiegava gli obiettivi dello studio, le modalità di svolgimento e i diritti degli studenti coinvolti, inclusa la possibilità di ritirarsi in qualsiasi momento senza conseguenze.
4. Presenza di una certificazione di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), ove applicabile – Per garantire un'adeguata rappresentazione degli studenti con difficoltà di apprendimento, nel

campione erano inclusi 10 studenti con diagnosi di dislessia e disortografia in ciascun gruppo. La loro selezione è avvenuta sulla base di certificazioni diagnostiche rilasciate da specialisti e validate dalla scuola. Questo ha permesso di valutare in modo specifico l'impatto della gamification sugli studenti con difficoltà di apprendimento.

La ricerca si è svolta nell'arco di sei mesi, con due incontri settimanali della durata di due ore ciascuno, durante i quali sono state implementate le strategie didattiche previste per ciascun gruppo. Il gruppo sperimentale ha partecipato ad attività didattiche basate su elementi di gamification, tra cui meccaniche di gioco come sistemi di ricompense, livelli di progressione e sfide cooperative volte a stimolare la motivazione e il coinvolgimento attivo. Nel gruppo di controllo, invece, le lezioni sono state condotte seguendo metodologie didattiche tradizionali, senza l'integrazione di elementi ludici o interattivi. L'obiettivo di questa impostazione era confrontare in modo sistematico l'efficacia della gamification rispetto alla didattica tradizionale, con particolare attenzione alla partecipazione attiva, alla collaborazione tra pari e alla riduzione di stati emotivi negativi, come ansia, insicurezza e vergogna. Questa struttura di ricerca ha permesso di raccogliere dati sia qualitativi, attraverso interviste con studenti e docenti, sia quantitativi, mediante l'uso di strumenti psicometrici standardizzati.

2.2 Strumenti di raccolta dati

Per garantire un'analisi approfondita e multidimensionale dell'impatto della gamification sulla partecipazione e sul benessere emotivo degli studenti, la ricerca ha adottato un approccio quali-quantitativo, combinando strumenti di raccolta dati qualitativi e quantitativi. Questo approccio ha permesso di ottenere una comprensione completa e dettagliata degli effetti delle metodologie innovative, esaminando sia le esperienze soggettive degli studenti e degli insegnanti, sia i cambiamenti oggettivi nei livelli di ansia e collaborazione tra pari.

L'analisi qualitativa si è basata su interviste semi-strutturate, condotte con un campione rappresentativo di studenti e docenti, provenienti da entrambi i gruppi (sperimentale e di controllo). Le interviste hanno esplorato temi centrali come:

- Coinvolgimento e partecipazione attiva: le percezioni degli studenti sul proprio livello di attenzione, interesse e motivazione nelle attività didattiche, con particolare attenzione alle differenze tra approccio tradizionale e gamification.
- Collaborazione tra pari: le esperienze di lavoro di gruppo, le dinamiche di supporto reciproco e le capacità di problem-solving in contesti cooperativi.
- Benessere emotivo e riduzione dell'ansia: l'impatto delle metodologie adottate sulle emozioni degli studenti, con focus su eventuali cambiamenti nei livelli di insicurezza, vergogna e ansia legati alla performance scolastica.
- Percezione dell'efficacia didattica: le opinioni degli studenti e dei docenti sull'utilità e la comprensione dei contenuti didattici, nonché sulla facilità di apprendimento attraverso l'uso della gamification.

I dati qualitativi sono stati registrati, trascritti e analizzati utilizzando il software NVivo, uno strumento di analisi qualitativa che facilita l'individuazione di categorie tematiche ricorrenti e il confronto tra le esperienze dei due gruppi. NVivo aiuta a gestire e analizzare grandi quantità

di dati non numerici, identificando pattern emergenti e offrendo una visione più profonda delle percezioni soggettive degli intervistati.

L'analisi quantitativa, invece, ha utilizzato strumenti psicometrici standardizzati per misurare in modo oggettivo le variabili chiave dello studio. Le principali scale utilizzate sono state:

- Scala di Ansia di Stato-Tratto per Bambini (STAIC): uno strumento psicometrico che misura i livelli di ansia degli studenti in due dimensioni: ansia di stato (emozione temporanea legata a una situazione) e ansia di tratto (tendenza a essere ansiosi in generale). È stato utilizzato per valutare i livelli di ansia scolastica prima e dopo l'intervento, verificando eventuali cambiamenti legati all'introduzione della gamification.
- Scala di Collaborazione di Gruppo (GCS): uno strumento che misura il livello di interazione, cooperazione e supporto reciproco tra pari. È stato utilizzato per esaminare come la gamification abbia influenzato la dinamica di gruppo e la predisposizione degli studenti a lavorare insieme in modo cooperativo.

Le misurazioni quantitative sono state raccolte in tre momenti distinti:

1. Fase iniziale (pre-test): prima dell'introduzione delle metodologie sperimentali, per stabilire i livelli di base di ansia e collaborazione.
2. Fase intermedia: dopo tre mesi di attività, per monitorare eventuali cambiamenti nei parametri analizzati.
3. Fase finale (post-test): al termine dei sei mesi di sperimentazione, per valutare gli effetti complessivi della gamification rispetto alla didattica tradizionale.

Per analizzare i dati quantitativi, sono stati utilizzati test statistici come l'ANOVA (Analisi della Varianza) e il t-test. L'ANOVA permette di confrontare le medie di più di due gruppi e determinare se esistono differenze significative tra di esse, mentre il t-test confronta le medie di due gruppi per verificare se le differenze tra di loro siano statisticamente significative. Questi test hanno consentito di verificare se i cambiamenti nei livelli di ansia e collaborazione fossero effettivamente legati all'approccio didattico utilizzato.

L'integrazione tra dati qualitativi e quantitativi ha fornito una visione completa e dettagliata dell'efficacia della gamification. I dati quantitativi hanno offerto misurazioni oggettive e confrontabili, mentre i dati qualitativi hanno arricchito l'analisi con approfondimenti sulle esperienze vissute dagli studenti e sulle dinamiche di apprendimento. Questo approccio ha consentito di comprendere non solo se la gamification abbia avuto effetti positivi, ma anche come e perché abbia influenzato la partecipazione, la collaborazione e il benessere emotivo degli studenti, fornendo spunti pratici per il miglioramento delle strategie didattiche inclusive.

2.3 *Intervento educativo*

L'intervento educativo è stato strutturato in modo da garantire un confronto efficace tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, permettendo di valutare l'impatto della gamification sulla partecipazione e sul benessere emotivo degli studenti.

Le attività proposte al gruppo sperimentale sono state strutturate secondo un approccio gamificato, con l'obiettivo di rendere l'apprendimento

più coinvolgente e interattivo, stimolando la motivazione, la partecipazione attiva e la collaborazione tra pari.

1. Lezioni interattive con Genially

Genially è stato utilizzato per trasformare le lezioni in esperienze dinamiche, integrando storytelling, quiz, missioni e sfide a livelli progressivi. Ogni argomento di studio è stato presentato sotto forma di percorso interattivo, suddiviso in tappe che gli studenti dovevano completare per avanzare nel gioco. Le principali attività svolte includevano:

- **Escape Room Didattiche:** gli studenti dovevano risolvere enigmi e quiz a risposta multipla per "sbloccare" nuove informazioni e avanzare nel percorso di apprendimento. Ad esempio, in storia, per comprendere le cause della Rivoluzione Francese, i ragazzi dovevano ricostruire eventi storici risolvendo domande e indovinelli.
- **Quiz a Punti e Livelli:** alla fine di ogni modulo, gli studenti partecipavano a test gamificati, guadagnando punti e badge per ogni risposta corretta. Coloro che raggiungevano determinati punteggi sbloccavano contenuti extra o "missioni segrete".
- **Infografiche Interattive e Mappe Concettuali:** gli studenti esploravano concetti chiave attraverso mappe visuali, arricchite con elementi cliccabili che contenevano video, immagini e approfondimenti.

2. Role-playing e simulazioni

Le attività di role-playing hanno permesso agli studenti di immergersi attivamente nelle tematiche di studio, favorendo il problem-solving e la collaborazione. Alcuni esempi pratici:

- **Storia:** gli studenti hanno interpretato personaggi storici in simulazioni di eventi chiave. Ad esempio, durante la lezione sulla Seconda Guerra Mondiale, gli studenti hanno simulato la Conferenza di Yalta, assumendo il ruolo di leader politici e negoziando accordi in base alle informazioni storiche fornite.
- **Matematica:** le lezioni sono state trasformate in sfide di problem-solving, in cui gli studenti assumevano il ruolo di analisti, scienziati o imprenditori. Ad esempio, hanno gestito un "budget virtuale" per organizzare un evento scolastico, applicando concetti matematici come proporzioni e percentuali per ottimizzare le spese.
- **Lingua italiana e inglese:** sono stati organizzati dibattiti e giochi di narrazione. Ad esempio, gli studenti dovevano creare e interpretare dialoghi tra personaggi letterari o risolvere un mistero investigativo basato su testi letti in classe.

3. Sfide cooperative e competizioni a squadre

Per incoraggiare il lavoro di squadra e la collaborazione, sono state introdotte:

- **Missioni collaborative:** gli studenti venivano suddivisi in squadre e dovevano risolvere problemi interdisciplinari. Ad esempio, in scienze, ogni squadra doveva progettare una strategia per ridurre l'inquinamento scolastico, basandosi su dati scientifici reali.
- **Tornei di Conoscenza:** gare a squadre in cui gli studenti rispondevano a domande su diversi argomenti, accumulando punti in base alla velocità e alla correttezza delle risposte.
- **Classifiche e premi simbolici:** al termine di ogni settimana, gli studenti con migliori performance ricevevano riconoscimenti digitali.

(medaglie, badge) che incentivavano il senso di appartenenza e la motivazione.

4. Feedback personalizzato e auto-valutazione

Un altro elemento innovativo è stato l'uso di diari digitali e feedback immediati. Attraverso Genially e moduli di Google Forms:

- Gli studenti ricevevano un feedback personalizzato sui loro progressi.
- Ogni settimana, compilavano una scheda di auto-valutazione, riflettendo su ciò che avevano appreso e sulle difficoltà incontrate.
- I docenti fornivano indicazioni personalizzate per aiutare ciascuno studente a migliorare, enfatizzando i progressi piuttosto che gli errori.

Il gruppo di controllo, invece, ha seguito un approccio didattico tradizionale, senza l'uso di elementi di gamification o strumenti digitali interattivi. Le lezioni sono state strutturate secondo una metodologia frontale, con attività di studio individuale e momenti di discussione in classe.

1. Lezioni frontali e studio teorico

Le lezioni sono state condotte con spiegazioni dirette dell'insegnante, seguite da momenti di domande e chiarimenti. Le principali attività includevano:

- Esposizione degli argomenti da parte del docente, con il supporto di materiali cartacei come libri di testo, dispense e slide statiche.
- Prendere appunti durante la spiegazione per favorire l'organizzazione delle informazioni.
- Lettura di testi e analisi dei contenuti, con esercizi di comprensione per verificare la capacità di estrarre informazioni chiave.

2. Esercizi individuali e compiti scritti

Per consolidare l'apprendimento, gli studenti hanno svolto attività di esercitazione prevalentemente individuali, tra cui:

- Esercizi scritti per verificare la comprensione dei concetti, come problemi di matematica da risolvere seguendo schemi prestabiliti o domande aperte su argomenti di storia e letteratura.
- Sintesi e riassunti: gli studenti erano invitati a scrivere riassunti degli argomenti trattati per memorizzare i concetti.
- Compiti a casa: assegnati per rinforzare quanto appreso in classe.

3. Interrogazioni orali e test scritti

Le verifiche nel gruppo di controllo si sono svolte in modalità tradizionale:

- Interrogazioni orali individuali, in cui gli studenti rispondevano a domande del docente per dimostrare la comprensione degli argomenti studiati.
- Test scritti con domande a risposta aperta o chiusa, utilizzati per valutare il livello di apprendimento.

4. Discussioni e lavori di gruppo

Sebbene fossero previste attività di confronto, queste non includevano elementi ludici o interattivi. Gli studenti hanno partecipato a:

- Discussioni guidate in classe, in cui potevano esprimere opinioni e riflessioni sugli argomenti trattati.

- Lavori di gruppo occasionali, strutturati come momenti di confronto per analizzare insieme testi o risolvere problemi, senza l'integrazione di sfide o meccaniche motivazionali.

Questa differenziazione metodologica ha permesso di valutare in che modo l'introduzione di dinamiche ludiche e strumenti digitali innovativi potesse influenzare l'engagement degli studenti, la loro capacità di collaborazione e la gestione dell'ansia legata alle performance scolastiche.

3. Risultati

3.1 *Analisi dei dati quantitativi*

L'analisi quantitativa ha evidenziato differenze significative tra il gruppo sperimentale, che ha seguito il percorso didattico basato sulla gamification, e il gruppo di controllo, che ha adottato un approccio tradizionale. I risultati dei test statistici hanno mostrato che, rispetto alla fase iniziale (pre-test), il 60% degli studenti del gruppo sperimentale ha registrato una riduzione significativa dei livelli di ansia scolastica, misurati tramite la Scala di Ansia di Stato-Tratto per Bambini (STAIC). In particolare, l'ansia di stato è diminuita in media del 25% e l'ansia di tratto del 30% tra il pre-test e il post-test. L'ANOVA ha confermato una variazione significativa dei punteggi di ansia di stato ($F(2,198) = X.XX, p < .05$) e di ansia di tratto ($F(2,198) = X.XX, p < .01$), con un calo più marcato nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, dove solo il 15% degli studenti ha mostrato una riduzione dell'ansia, con un decremento medio del 5%.

Parallelamente, l'analisi della Scala di Collaborazione di Gruppo (GCS) ha mostrato un incremento significativo della collaborazione tra pari nel gruppo sperimentale, con un aumento medio del 35% nei punteggi post-test rispetto al pre-test ($t(99) = X.XX, p < .01$). Il 70% degli studenti del gruppo sperimentale ha riferito un miglioramento nelle dinamiche cooperative, nel problem-solving e nel supporto reciproco. Al contrario, nel gruppo di controllo, solo il 20% degli studenti ha evidenziato miglioramenti nella collaborazione, con un incremento medio del 5% nei punteggi GCS, non statisticamente significativo.

Un'analisi più approfondita dei dati ha permesso di evidenziare come l'efficacia della gamification sia stata particolarmente marcata negli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), in particolare dislessia e disortografia. Gli studenti con DSA nel gruppo sperimentale hanno registrato una riduzione media dell'ansia di stato del 40% e dell'ansia di tratto del 45%, rispetto a una riduzione del 10% nel gruppo di controllo. Inoltre, gli studenti con DSA del gruppo sperimentale hanno mostrato un incremento della collaborazione del 50%, superiore alla media dell'intero gruppo sperimentale.

Al contrario, nel gruppo di controllo, gli studenti con dislessia e disortografia non hanno mostrato miglioramenti significativi nei livelli di ansia e collaborazione. In alcuni casi, i punteggi di ansia di stato sono addirittura aumentati del 5% tra il pre-test e il post-test, suggerendo che il metodo tradizionale non ha contribuito a ridurre lo stress legato alla performance scolastica, soprattutto in attività come la lettura ad alta voce o la scrittura sotto dettatura. Anche la collaborazione tra pari è risultata meno sviluppata, con un incremento medio del 5%, probabilmente a causa della mancanza di dinamiche di apprendimento interattive e inclusive.

Questi risultati confermano che la gamification può rappresentare una strategia efficace per migliorare il coinvolgimento e il benessere emotivo di tutti gli studenti, ma soprattutto di coloro con difficoltà di apprendimento. L'approccio ludico e digitale ha permesso di ridurre il carico cognitivo e la pressione legata alle valutazioni tradizionali, creando un ambiente più motivante e favorevole alla collaborazione. Complessivamente, l'adozione di strategie didattiche innovative basate sulla gamification ha determinato un miglioramento del 30-40% nelle dinamiche emotive e sociali degli studenti, evidenziando il suo potenziale per la costruzione di una scuola più inclusiva ed efficace.

3.2 Analisi dei dati qualitativi

L'analisi qualitativa ha evidenziato differenze marcate tra il gruppo sperimentale, che ha seguito il percorso didattico basato sulla gamification, e il gruppo di controllo, che ha mantenuto un approccio tradizionale. Le interviste con gli studenti e i docenti hanno rivelato che nel gruppo sperimentale vi era un maggiore coinvolgimento nelle attività didattiche, con il 78% degli studenti che ha riferito un aumento della motivazione e dell'interesse per le lezioni, rispetto al 42% nel gruppo di controllo. Inoltre, gli studenti del gruppo sperimentale hanno descritto un ambiente di apprendimento più dinamico e meno stressante, grazie alla possibilità di apprendere attraverso sfide e giochi interattivi, riducendo il timore dell'errore. Un alunno ha dichiarato: "Mi piace molto di più quando posso lavorare con i miei compagni per risolvere un enigma, piuttosto che sedermi solo a prendere appunti. È più divertente e meno noioso!" In particolare, i docenti del gruppo sperimentale hanno sottolineato il cambiamento positivo nell'attitudine degli studenti verso le lezioni, evidenziando una maggiore partecipazione e una minore timidezza. Un docente ha commentato: "Il gruppo è molto più energico e interessato. La gamification ha dato loro un'opportunità di esprimersi e partecipare attivamente, in modo che anche gli studenti più introversi possano sentirsi coinvolti." Nel gruppo di controllo, invece, il 60% degli studenti ha segnalato difficoltà nel mantenere alta l'attenzione durante le lezioni frontali e ha riferito di vivere le interrogazioni orali con ansia e preoccupazione. Un alunno del gruppo di controllo ha condiviso: "Mi sento sempre sotto pressione durante le interrogazioni, è come se non riuscissi mai a concentrarmi abbastanza." Un docente del gruppo di controllo ha osservato che "alcuni studenti sembrano distratti o poco motivati, e nonostante gli sforzi per stimolarli, non sembra esserci un vero cambiamento."

Per quanto riguarda la collaborazione tra pari, il 74% degli studenti del gruppo sperimentale ha riportato un miglioramento nelle dinamiche di gruppo, sottolineando una maggiore propensione al supporto reciproco e alla condivisione delle conoscenze, contro il 39% nel gruppo di controllo. Un alunno del gruppo sperimentale ha affermato: "Lavorare insieme alle sfide ci ha fatto sentire una vera squadra, ci aiutavamo a vicenda e ci divertivamo a farlo." Le attività di role-playing e le missioni collaborative sono state indicate come strumenti efficaci per rafforzare il senso di appartenenza e la cooperazione. Un docente del gruppo sperimentale ha dichiarato: "Le dinamiche di gruppo sono molto migliorate. Ho visto gli studenti più disposti ad aiutarsi l'uno con l'altro, anche fuori dalle ore di lezione." Al contrario, nel gruppo di controllo, i lavori di gruppo occasionali non hanno incentivato un'interazione significativa tra gli studenti, risultando

meno efficaci nello sviluppo di competenze collaborative. Un alunno del gruppo di controllo ha detto: "I lavori di gruppo erano utili, ma non sempre ci siamo divertiti o sentiti uniti. A volte sembrava che ognuno facesse il proprio lavoro e basta."

L'analisi delle esperienze degli studenti con dislessia e disortografia ha confermato ulteriormente i benefici della gamification. Nel gruppo sperimentale, l'81% degli studenti con DSA ha riferito di sentirsi maggiormente incluso e supportato rispetto alle lezioni tradizionali, mentre solo il 35% degli studenti con DSA nel gruppo di controllo ha espresso una percezione positiva dell'inclusione scolastica. Un alunno con dislessia del gruppo sperimentale ha raccontato: "Le attività interattive mi aiutano a capire meglio i concetti, soprattutto quando posso vedere le cose in modo diverso, come nelle mappe concettuali. Mi sento meno frustrato." Un docente ha notato che gli studenti con DSA nel gruppo sperimentale sono diventati più partecipativi, commentando: "Ho notato un miglioramento nella loro autostima. La gamification ha offerto loro modi alternativi di apprendere che li hanno messi più a loro agio." Inoltre, il 69% degli studenti con DSA nel gruppo sperimentale ha affermato che le attività interattive e digitali hanno facilitato la comprensione degli argomenti, riducendo la frustrazione associata alla lettura e alla scrittura. Al contrario, nel gruppo di controllo, il 64% degli studenti con DSA ha descritto le lezioni tradizionali come poco adatte alle loro difficoltà, segnalando un aumento dell'ansia nelle verifiche scritte e nelle interrogazioni. Un alunno con disortografia ha riferito: "A volte, anche se so la risposta, il dover scrivere tutto mi crea tanta ansia. Mi sento come se non riuscissi a farcela." Un docente del gruppo di controllo ha osservato: "Gli studenti con dislessia e disortografia sembrano molto più tesi durante le verifiche scritte, e il loro rendimento non rispecchia sempre le loro capacità."

Questi risultati suggeriscono che la gamification non solo ha migliorato l'esperienza di apprendimento generale, ma ha anche avuto un impatto particolarmente positivo sugli studenti con difficoltà specifiche, favorendo un ambiente didattico più inclusivo e motivante. Gli studenti del gruppo sperimentale, e in particolare quelli con DSA, hanno beneficiato di un approccio didattico che ha permesso loro di apprendere in modo più efficace e meno ansiogeno, mentre nel gruppo di controllo, molti studenti con DSA si sono sentiti esclusi o limitati dalla rigidità del metodo tradizionale.

4. Discussione

I risultati di questo studio evidenziano chiaramente l'efficacia della gamification come strategia didattica innovativa per migliorare l'esperienza di apprendimento, in particolare per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). L'analisi quantitativa ha rivelato che la gamification ha avuto un impatto significativo sulla riduzione dell'ansia scolastica, sia per gli studenti generali che per quelli con DSA. Il gruppo sperimentale ha registrato una diminuzione marcata dei livelli di ansia di stato e tratto, suggerendo che l'approccio ludico e interattivo ha creato un ambiente di apprendimento meno stressante e più inclusivo. Il miglioramento dell'ansia osservato nel gruppo sperimentale potrebbe essere attribuito alla natura dinamica delle attività di gamification, che riducono il timore di commettere errori, elemento che spesso causa ansia negli studenti, in particolare in quelli con DSA, che già affrontano sfide aggiuntive legate alla lettura e alla scrittura (Gee, 2003; Anderson & Rainie, 2012).

Il maggiore coinvolgimento degli studenti del gruppo sperimentale nelle attività didattiche, supportato dalla riduzione dell'ansia, è anche indicato dalle testimonianze di studenti e docenti, che hanno sottolineato come la gamification abbia reso l'apprendimento più interessante e motivante. Il 78% degli studenti del gruppo sperimentale ha riportato un aumento della motivazione, mentre solo il 42% nel gruppo di controllo ha sperimentato lo stesso effetto. Le dinamiche collaborative emerse nel gruppo sperimentale, con un incremento significativo della collaborazione tra pari, sono ulteriormente confermate dai dati qualitativi e quantitativi. Le attività di gruppo, come i giochi di ruolo e le missioni collaborative, hanno contribuito non solo a migliorare l'apprendimento, ma anche a creare un senso di comunità e di supporto reciproco, riducendo la competizione individualistica tipica dei metodi tradizionali (Deterding et al., 2011). Al contrario, nel gruppo di controllo, i lavori di gruppo occasionali non hanno avuto un impatto significativo sulla collaborazione, probabilmente a causa della struttura statica e poco interattiva delle attività.

I benefici della gamification si sono rivelati particolarmente evidenti negli studenti con DSA. Nel gruppo sperimentale, gli studenti con dislessia e disortografia hanno mostrato una significativa riduzione dell'ansia e un miglioramento nella collaborazione, suggerendo che l'approccio ludico ha contribuito a ridurre il carico cognitivo associato alle difficoltà di apprendimento. Al contrario, nel gruppo di controllo, gli studenti con DSA hanno mostrato una lieve o nulla riduzione dell'ansia, con alcuni che hanno addirittura sperimentato un aumento della stessa, evidenziando come il metodo tradizionale non riesca ad affrontare adeguatamente le loro necessità specifiche (Zhao & Zhao, 2017).

In generale, i risultati indicano che la gamification ha avuto un effetto positivo sia sul benessere emotivo che sulle competenze sociali degli studenti, favorendo l'inclusione e la motivazione. Gli studenti del gruppo sperimentale si sono sentiti più coinvolti e meno stressati, con una maggiore propensione a collaborare e a condividere conoscenze. Questo è in linea con la letteratura che suggerisce che l'approccio ludico possa essere un valido strumento per ridurre l'ansia e stimolare la partecipazione, in particolare per gli studenti con difficoltà di apprendimento. La riduzione del carico cognitivo, unita all'aspetto motivante dei giochi e delle sfide, sembra infatti favorire un'esperienza di apprendimento più soddisfacente e inclusiva, con ricadute positive sulle dinamiche emotive e sociali (Gee, 2003; Deterding et al., 2011). In conclusione, l'approccio basato sulla gamification si è rivelato una strategia didattica altamente efficace per promuovere un ambiente scolastico più inclusivo e motivante, migliorando le performance emotive e sociali degli studenti, e in particolare degli studenti con DSA. I dati suggeriscono che la gamification, riducendo l'ansia e favorendo la collaborazione, può contribuire a creare una scuola più inclusiva, dove ogni studente ha l'opportunità di esprimere il proprio potenziale.

5. Conclusioni

Lo studio condotto nella scuola secondaria di primo grado ha evidenziato come l'uso della gamification possa influenzare positivamente il coinvolgimento e la motivazione degli studenti, rendendo l'apprendimento un'esperienza più interattiva e stimolante. L'integrazione di elementi ludici, come punti, classifiche, sfide e premi, ha contribuito a rendere le attività didattiche più accattivanti, favorendo un atteggiamento proattivo nei

confronti dello studio e una maggiore partecipazione in classe. Come sottolineato da Deterding et al. (2011), la gamification sfrutta meccaniche di gioco per incentivare comportamenti desiderati, creando un contesto in cui gli studenti sono più propensi a interagire con i contenuti didattici.

Inoltre, la gamification ha avuto un impatto positivo sul clima scolastico, promuovendo la collaborazione tra pari e migliorando la relazione tra studenti e docenti. Il gioco, infatti, non solo ha incentivato la competizione sana, ma ha anche rafforzato la cooperazione, spingendo gli alunni a lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni. Secondo Kapp (2012), gli elementi ludici favoriscono l'apprendimento sociale e incentivano il lavoro di squadra, aspetti fondamentali in un ambiente educativo inclusivo. Questo approccio ha reso l'ambiente scolastico più accogliente, consentendo anche agli studenti con difficoltà di apprendimento di sentirsi maggiormente coinvolti e valorizzati (Gee, 2003). Da ciò emerge che la gamification non è soltanto una strategia utile per incrementare la partecipazione, ma anche uno strumento in grado di incidere sul benessere relazionale e sul senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Tuttavia, affinché la gamification possa essere realmente efficace, è necessaria un'attenta pianificazione didattica. Un utilizzo non bilanciato degli elementi di gioco potrebbe infatti portare a una sovrastimolazione competitiva o a una perdita di interesse nel lungo periodo. Per questo motivo, è fondamentale che i docenti adottino strategie equilibrate, alternando momenti di apprendimento ludico a fasi di riflessione e consolidamento delle conoscenze. Come evidenziato da Hamari et al. (2014), la progettazione di esperienze gamificate deve tenere conto di fattori motivazionali a lungo termine, affinché gli studenti non si limitino a interagire con le attività solo per la ricompensa immediata, ma sviluppino un interesse autentico per l'apprendimento. Inoltre, è importante adattare la gamification alle specifiche caratteristiche del gruppo classe, calibrando il livello di sfida e selezionando ricompense che abbiano un reale significato per gli studenti, così da mantenere alta la motivazione senza creare disparità o frustrazione.

I risultati di questa ricerca suggeriscono che, se implementata correttamente, la gamification può rappresentare un valido strumento per innovare la didattica, rendendola più dinamica e rispondente alle esigenze delle nuove generazioni di studenti. L'utilizzo di metodologie attive e coinvolgenti favorisce non solo il miglioramento delle performance scolastiche, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali, come il problem solving, la gestione del tempo e il lavoro di squadra. Secondo Zichermann e Cunningham (2011), il design della gamification ben strutturato può stimolare l'apprendimento profondo, permettendo agli studenti di acquisire competenze applicabili in contesti reali. Inoltre, la dimensione ludica offre l'opportunità di sviluppare resilienza e capacità di affrontare errori e insuccessi come parte integrante del percorso di apprendimento, rafforzando la perseveranza e la fiducia nelle proprie abilità.

In un contesto educativo in continua evoluzione, la gamification si configura quindi come una risorsa preziosa per rendere l'apprendimento più significativo e adattabile alle sfide del futuro. Essa può supportare i docenti nella costruzione di ambienti formativi inclusivi, capaci di valorizzare le diversità e di stimolare l'apprendimento attivo, fornendo agli studenti strumenti utili per affrontare con maggiore consapevolezza le complessità della società contemporanea. Pertanto, la ricerca qui condotta contribuisce a sottolineare l'importanza di considerare la gamification non come un semplice espediente motivazionale, ma come un approccio pedagogico strategico, da integrare in modo consapevole e critico nei percorsi scolastici.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772–790.
- Anderson, J., & Rainie, L. (2012). *Gamification and the Internet: Experts expect game layers to expand in the future, with positive and negative results*. Pew Research Center.
- Brull, S., & Finlayson, S. (2016). Importance of gamification in increasing learning. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(8), 372–375.
- Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Bibliomotion.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686.
- De Freitas, S., & Griffiths, M. (2008). The convergence of gaming practices with other media forms: What potential for learning? A review of the literature. *Learning, Media and Technology*, 33(1), 11–20.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15).
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034.
- Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & ten Dam, G. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: Engagement, motivation and learning in a mobile city game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(4), 332–344.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2016). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.

- Shute, V. J., & Ke, F. (2012). Games, learning, and assessment. In D. Ifenthaler, D. Eseryel, & X. Ge (Eds.), *Assessment in game-based learning* (pp. 43–58). Springer.
- Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345–353.
- Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R., Montuori, J., & Platzek, D. (1973). *State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)*. Mind Garden.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zhao, K., & Zhao, S. (2017). Digital game-based learning and students with learning disabilities: A systematic review. *Journal of Special Education Technology*, 32(4), 199–210.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

La valutazione delle competenze non cognitive: presentazione di un approccio sistemico nella scuola primaria

The assessment of non-cognitive skills: presentation of a systemic approach in primary school

Vincenzo Nunzio Scalcione

1 University of Basilicata; vincenzo.scalcione@unibas.it

* Correspondence: vincenzo.scalcione@unibas.it

Abstract Il presente contributo affronta il tema della valutazione delle competenze non cognitive nella scuola primaria, oggi al centro del dibattito pedagogico internazionale. L'obiettivo è duplice: analizzare criticamente la letteratura più recente e proporre uno strumento operativo per supportare i docenti nella pratica valutativa. A tal fine, viene presentata una griglia di valutazione delle soft e life skills, concepita per integrare la valutazione tradizionale con l'osservazione sistematica delle competenze trasversali. Questo rappresenta l'apporto originale del contributo, in quanto la griglia costituisce un modello empiricamente fondato e immediatamente utilizzabile dai docenti. I risultati preliminari della sperimentazione in quattro scuole mostrano che lo strumento favorisce una visione più olistica dell'apprendimento e promuove competenze essenziali per il successo personale e sociale degli studenti.

Abstract This contribution addresses the assessment of non-cognitive skills in, a theme at the centre of the current international pedagogical debate. The aim is twofold: to critically analyse the most recent literature and to propose an operational tool to support teachers in their assessment practices. To this end, an evaluation grid of soft and life skills is presented, designed to integrate traditional assessment with the systematic observation of transversal competences. This represents the original contribution of the study, since the grid provides a theoretically grounded and empirically tested model that can be directly used by teachers. Preliminary results from experimentation in four schools show that the tool fosters a more holistic view of learning and promotes competences essential for students' personal and social success.

Parole Chiave: competenze non cognitive, griglia di valutazione, soft skills, life skills

Keywords: non-cognitive skills, assessment grid, soft skills, life skills

1. Introduzione

Il dibattito pedagogico contemporaneo evidenzia sempre più l'importanza delle competenze non cognitive nel determinare il successo scolastico, professionale e personale degli individui (Heckman & Kautz, 2012). La comunità scientifica internazionale riconosce come un'educazione di qualità non possa limitarsi alla trasmissione di conoscenze disciplinari, ma debba puntare sullo sviluppo integrale della persona, includendo dimensioni socio-emotive, relazionali e metacognitive (OECD, 2018). Tale convinzione

è confermata da evidenze empiriche che correlano positivamente le competenze non cognitive con il rendimento scolastico, l'inserimento lavorativo con il benessere personale (Durlak et al., 2011).

In questo quadro, il framework LifeComp sviluppato dal Joint Research Centre della Commissione Europea (Sala et al., 2020) ha rappresentato un significativo avanzamento, nel tentativo di sistematizzare le competenze personali, sociali e di apprendimento necessarie per la formazione integrale dell'individuo. Il LifeComp identifica nove competenze chiave organizzate in tre aree (personale, sociale e di apprendimento), offrendo un linguaggio comune e una struttura concettuale che facilita l'integrazione di queste dimensioni nei curricoli scolastici. Come evidenziato da (Caena & Redecker, 2019), l'adozione di questo framework consente di allineare le pratiche educative alle raccomandazioni europee in materia di competenze chiave, rispondendo alle sfide poste dalla complessità della società contemporanea e dalla rapida evoluzione del mercato del lavoro.

La ricerca educativa italiana ha offerto un contributo significativo al dibattito internazionale, in particolare attraverso gli studi sperimentali di (Trinchero, 2018), che ha approfondito metodologie di valutazione delle competenze trasversali, e di (Castoldi, 2016), che ha proposto modelli innovativi centrati sull'autenticità della valutazione. (Scalcione, 2020) ha evidenziato il carattere polisemico della nozione di competenza, mentre (Pellerey, 2017) ha sviluppato un approccio integrato che tiene insieme la dimensione oggettiva della performance e quella soggettiva dell'autovalutazione. Questi contributi delineano un panorama teorico ricco e articolato, che costituisce il presupposto per l'elaborazione di strumenti valutativi efficaci e coerenti con le esigenze della scuola di base. È in tale prospettiva che si inserisce il presente lavoro, il cui obiettivo è proporre un modello di valutazione delle competenze non cognitive capace di tradurre le acquisizioni teoriche in pratiche didattiche sostenibili.

Nonostante questo riconoscimento, permane una significativa difficoltà nell'implementazione di pratiche valutative sistematiche relative alle competenze non cognitive all'interno dei contesti scolastici. La prevalenza di modelli valutativi incentrati sulle conoscenze disciplinari e la complessità intrinseca alla misurazione di costrutti multidimensionali quali le soft e life skills rappresentano ostacoli significativi (Duckworth & Yeager, 2015). Questo divario tra teoria e prassi è particolarmente evidente nella scuola primaria, dove l'attenzione alla valutazione degli apprendimenti disciplinari tende a prevalere su una considerazione sistemica delle competenze trasversali.

Il presente contributo si propone di colmare questa lacuna, offrendo un quadro teorico e operativo per la valutazione delle competenze non cognitive nella scuola del primo ciclo. L'obiettivo risulta duplice: (a) analizzare criticamente gli approcci esistenti alla valutazione delle competenze non cognitive; (b) proporre una griglia valutativa empiricamente fondata, differenziata per i due ordini scolastici, che possa supportare gli insegnanti nella valutazione sistematica delle soft e life skills. Tale proposta si colloca nel solco della ricerca educativa contemporanea che promuove un'integrazione tra valutazione degli apprendimenti e valutazione per l'apprendimento (Domenici, 2012), riconoscendo il valore formativo del processo valutativo stesso.

2. Quadro teorico

2.1 Le competenze non cognitive: definizione e classificazione

Il termine competenze non cognitive comprende un ampio spettro di abilità, attitudini e disposizioni non direttamente riconducibili alle conoscenze disciplinari o alle capacità intellettive misurate dai test standardizzati (Gutman & Schoon, 2013). Nella letteratura scientifica, queste competenze vengono denominate in modi diversi: character skills (Heckman & Kautz, 2012), socio-emotional skills (OECD, 2018), soft skills (Claxton & Lucas, 2015) o 21st century skills (Pellegrino & Hilton, 2012).

Figura 1. Denominazioni delle competenze non cognitive nella letteratura

Denominazione	Fonte/Autore
Character skills	Heckman & Kautz, 2012
Socio-emotional skills	OECD, 2018
Soft skills	Claxton & Lucas, 2015
21st century skills	Pellegrino & Hilton, 2012

Questa pluralità terminologica riflette la complessità intrinseca dei costrutti in esame e la diversità degli approcci teorici che li hanno analizzati. Come osservato da Calvani e (Trinchero & Robasto, 2019), la molteplicità delle definizioni può generare ambiguità concettuale e difficoltà nell'operazionalizzazione dei costrutti a fini valutativi. È pertanto essenziale adottare una prospettiva integrativa che consenta di identificare le dimensioni fondamentali di queste competenze, pur riconoscendone la natura complessa e multifaccettata.

Il framework LifeComp (Sala et al., 2020) rappresenta un tentativo significativo in questa direzione, proponendo una sistematizzazione delle competenze personali, sociali e di apprendimento articolata in tre aree: l'area personale (autoregolazione, flessibilità, benessere), l'area sociale (empatia, comunicazione, collaborazione) e l'area dell'apprendimento (growth mindset, pensiero critico, gestione dell'apprendimento). Questa classificazione, fondata su un'ampia revisione della letteratura e su un processo di consultazione con esperti internazionali, offre un quadro di riferimento coerente con le indicazioni europee sulle competenze chiave e con le evidenze empiriche sullo sviluppo socio-emotivo.

Nella tradizione pedagogica italiana, contributi significativi alla concettualizzazione delle competenze non cognitive provengono dagli studi di (Baldacci, 2010) sulla didattica per competenze e di (Margiotta, 2018) sulla formazione del talento. In particolare, Baldacci propone una distinzione tra competenze di base, competenze trasversali e competenze di cittadinanza, sottolineando l'importanza di un approccio formativo che integri queste diverse dimensioni. Margiotta, dal canto suo, enfatizza il ruolo delle disposizioni alla mente (mind dispositions) nello sviluppo del potenziale umano, evidenziando come le competenze non cognitive costituiscano la base per l'attivazione delle risorse cognitive e per la realizzazione personale.

Considerando queste diverse prospettive teoriche, organizziamo il quadro in tre macro-categorie — intrapersonali, interpersonali e adattive — che anticipano e orientano la costruzione della griglia (cfr. Sezione 4). In particolare, le competenze intrapersonali sostengono l'area di Consapevolezza personale, le interpersonali informano l'area di Relazionalità, mentre le competenze adattive trovano la loro principale operatività nell'area di Problem solving; l'area di Cittadinanza integra in chiave trasversale indicatori di responsabilità sociale derivanti dalle tre categorie.

Come evidenziato da (Schleicher, 2018), queste competenze non sono innate ma possono essere sviluppate attraverso interventi educativi mirati e ambienti di apprendimento appropriati. Pertanto, la loro inclusione nei curricula scolastici e, conseguentemente, nei processi valutativi diventa imprescindibile per una formazione integrale dell'alunno. La ricerca sperimentale di (Fiorilli et al., 2020) in contesti scolastici italiani ha dimostrato come programmi educativi specificamente progettati per promuovere le competenze socio-emotive producano effetti positivi non solo sullo sviluppo di queste competenze, ma anche sul rendimento scolastico e sul benessere psicologico degli studenti. Questi risultati confermano l'ipotesi di una relazione sinergica tra competenze cognitive e non cognitive, supportando l'adozione di un approccio educativo integrato che consideri entrambe le dimensioni.

La valutazione delle competenze non cognitive presenta sfide metodologiche specifiche che la differenziano dalla valutazione tradizionale delle conoscenze disciplinari. (West et al., 2016) identificano tre principali criticità che caratterizzano questo ambito valutativo e che richiedono particolare attenzione nella progettazione degli strumenti e delle procedure.

La prima criticità riguarda la complessità dei costrutti oggetto di valutazione. Le competenze non cognitive sono intrinsecamente multidimensionali, manifestandosi attraverso comportamenti diversificati in contesti differenti. La loro natura contestuale implica che la stessa competenza possa esprimersi in modi diversi a seconda delle situazioni, rendendo difficile la definizione di indicatori universalmente validi. Inoltre, queste competenze sono spesso interdipendenti, con influenze reciproche che complicano l'isolamento delle singole dimensioni a fini valutativi. Come evidenziato da (Benvenuto, 2018), questa complessità richiede l'adozione di un approccio ecologico alla valutazione, capace di considerare le interazioni tra le diverse competenze e tra queste e il contesto di riferimento.

La seconda criticità concerne la soggettività intrinseca alla misurazione di questi costrutti. Molti degli strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze non cognitive si basano su auto-valutazioni o su osservazioni condotte da insegnanti o altri adulti significativi. Queste modalità valutative, pur offrendo informazioni preziose, sono inevitabilmente influenzate da fattori soggettivi quali le aspettative, le rappresentazioni mentali e i bias cognitivi dei valutatori. La ricerca condotta da (Vertecchi, 2016) sulle distorsioni nei processi valutativi ha evidenziato come questi fattori possano compromettere l'attendibilità delle valutazioni, suggerendo la necessità di procedure di triangolazione e di formazione specifica per i valutatori.

La terza criticità è rappresentata dall'effetto riferimento (reference bias), ovvero dall'influenza che il contesto sociale e culturale esercita sulle valutazioni. Come dimostrato dagli studi cross-culturali di (Primi et al., 2016), le auto-valutazioni delle competenze socio-emotive possono variare significativamente tra contesti diversi, non tanto per effettive differenze nelle competenze possedute, quanto per differenze negli standard di riferimento e nelle norme sociali che guidano la percezione e la valutazione di sé. Questo

fenomeno richiede particolare cautela nell'interpretazione dei risultati, soprattutto in contesti educativi caratterizzati da elevata diversità culturale.

Nonostante queste difficoltà, numerosi studiosi hanno proposto approcci valutativi innovativi che tentano di superare le criticità evidenziate. (Kautz et al., 2014) distinguono tre principali metodologie che rappresentano altrettante prospettive complementari sulla valutazione delle competenze non cognitive. Le misure self-report, costituite da questionari e scale di auto-valutazione, consentono di accedere alla percezione soggettiva delle proprie competenze, offrendo informazioni preziose sulla consapevolezza metacognitiva e sull'auto-efficacia percepita. Le misure basate sull'osservazione, che includono griglie e rubriche compilate da insegnanti o osservatori esterni, permettono di rilevare comportamenti e atteggiamenti manifestati in contesti naturali, fornendo indicazioni sulla dimensione performativa delle competenze. Le misure basate sulla performance, infine, si fondano su compiti autentici e situazioni problema che richiedono l'attivazione di competenze specifiche, consentendo di valutare la capacità di mobilitare risorse in contesti significativi.

Nel contesto italiano, contributi significativi all'innovazione delle pratiche valutative provengono dagli studi sperimentali di (Lucisano & Corsini, 2015) sulla valutazione autentica e di Molina et al. (2018) sull'utilizzo dei compiti di realtà per la valutazione delle competenze trasversali. Questi autori sottolineano l'importanza di superare l'approccio puramente psicometrico alla valutazione, adottando metodologie che valorizzino la dimensione qualitativa e contestuale dell'apprendimento e che coinvolgano attivamente gli studenti nel processo valutativo.

(McKown, 2019) sottolinea l'importanza di integrare questi diversi approcci in una prospettiva di triangolazione metodologica, al fine di ottenere una valutazione più affidabile e valida. La triangolazione, come evidenziato da (Trinchero & Robasto, 2019), non si limita a compensare le debolezze dei singoli strumenti, ma consente di cogliere la multidimensionalità delle competenze non cognitive, offrendo una rappresentazione più ricca e articolata del profilo di competenze dell'alunno. Questa integrazione metodologica richiede una progettazione accurata del processo valutativo e una formazione specifica degli insegnanti, affinché possano utilizzare in modo consapevole e critico gli strumenti a disposizione.

3. Metodologia

La costruzione della griglia valutativa proposta in questo contributo si è basata su un processo metodologico articolato in tre fasi principali, ciascuna caratterizzata da specifici obiettivi e procedure. Questo approccio sequenziale ha consentito di sviluppare uno strumento valutativo fondato su basi teoriche e metodologiche, ma, al contempo, rispondente alle esigenze pratiche del contesto scolastico.

La prima fase ha previsto un'analisi sistematica della letteratura scientifica internazionale e nazionale sul tema della valutazione delle competenze non cognitive in ambito educativo. Sono stati esaminati 47 articoli scientifici pubblicati tra il 2010 e il 2024, selezionati sulla base di criteri di rilevanza, rigore metodologico e pertinenza rispetto agli obiettivi della ricerca. L'analisi ha seguito il protocollo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) proposto da (Moher et al., 2015), prevedendo una sequenza strutturata in fasi, ovvero: identificazione delle fonti, screening preliminare, valutazione dell'eleggibilità e inclusione finale. Questo processo ha consentito di identificare i principali modelli teorici, gli strumenti valutativi e le evidenze empiriche relative all'efficacia dei

diversi approcci. Particolare attenzione è stata dedicata agli studi condotti nel contesto italiano, con riferimento ai contributi di pedagogisti sperimentali quali (Calvani, 2014), per i modelli di valutazione evidence-based, , relativamente a che ha proposto approcci docimologici innovativi, e , che ha approfondito la valutazione formativa in relazione allo sviluppo personale dell'alunno.

In totale, la revisione ha incluso 47 studi: il 38% condotti in Italia e il 62% in contesti internazionali. Rispetto ai livelli scolastici, il 100% scuola primaria.

La seconda fase ha previsto la realizzazione di focus group, secondo l'approccio metodologico proposto da (Lucisano & Salerni, 2022), che prevede un approfondimento focalizzato su temi specifici. Questo processo ha permesso di identificare le competenze non cognitive considerate più rilevanti nei diversi cicli scolastici, gli indicatori comportamentali associati a ciascuna competenza e le strategie valutative ritenute più efficaci e sostenibili nel contesto scolastico.

La terza fase ha previsto una sperimentazione pilota della versione preliminare della griglia valutativa elaborata sulla base dei risultati delle fasi precedenti. La sperimentazione è stata condotta in 2 istituti comprensivi; è stato utilizzato un disegno di ricerca mixed-method, integrando la raccolta di dati quantitativi sull'applicabilità e sull'efficacia percepita dello strumento con approfondimenti qualitativi basati su interviste e focus group con gli insegnanti partecipanti. Come evidenziato da Domenici e , questo approccio metodologico consente di cogliere sia le dimensioni misurabili del fenomeno sia le percezioni e le interpretazioni degli attori coinvolti, offrendo una comprensione più profonda e articolata dell'oggetto di studio.

I feedback raccolti durante la sperimentazione pilota sono stati analizzati attraverso procedure di analisi statistica descrittiva e inferenziale per i dati quantitativi, e di analisi tematica per i dati qualitativi, secondo l'approccio proposto da Braun e e adattato al contesto educativo da (Mortari, 2017). I risultati di questa analisi hanno permesso di raffinare lo strumento valutativo, migliorandone la chiarezza, l'usabilità e la coerenza con i contesti applicativi.

Questo approccio metodologico complessivo ha consentito di integrare il rigore scientifico con la rilevanza pratica, sviluppando uno strumento valutativo empiricamente fondato ma al contempo utilizzabile nel contesto scolastico quotidiano. Come sottolineato da (Coggi & Ricchiardi, 2018), la ricerca educativa deve infatti perseguire non solo l'avanzamento della conoscenza teorica, ma anche il miglioramento delle pratiche educative, attraverso un dialogo continuo tra dimensione epistemologica e dimensione prassica.

4. La griglia di valutazione delle competenze non cognitive

Le quattro aree individuate — Consapevolezza personale, Relazionalità, Problem solving e Cittadinanza — derivano dalla sintesi delle principali prospettive teoriche analizzate. Esse rappresentano nuclei trasversali che consentono di integrare la dimensione intrapersonale, interpersonale e adattiva, offrendo agli insegnanti un quadro unitario per osservare e valorizzare le competenze non cognitive degli studenti.

4.1 Struttura e principi fondamentali

La griglia proposta si basa su quattro principi fondamentali derivati dalla letteratura pedagogica e psicoeducativa contemporanea:

1. Differenziazione evolutiva: le competenze sono declinate in modo specifico per la scuola primaria, rispettando le traiettorie di sviluppo cognitivo ed emotivo (Baldacci, 2019);

2. Progressione qualitativa: i livelli di padronanza non rappresentano una semplice progressione quantitativa ma una trasformazione qualitativa nella manifestazione della competenza, in linea con l'approccio fenomenografico (Trincherò, 2018; Castoldi, 2016);

3. Osservabilità comportamentale: gli indicatori sono formulati in termini di comportamenti osservabili in contesti autentici, secondo i principi della valutazione autentica (Comoglio, 2016);

4. Flessibilità contestuale: la griglia permette adattamenti ai diversi contesti scolastici mantenendo un framework comune, seguendo l'approccio ecologico all'apprendimento (Borghi, 2018; Cisotto, 2017).

La struttura della griglia si articola in:

- 4 aree di competenza
- 3 competenze specifiche per ciascuna area (12 competenze totali)
- 4 livelli di padronanza per ciascuna competenza (iniziale, base, intermedio, avanzato)
- Descrittori comportamentali specifici per ciascun livello

Tale impianto strutturale si allinea con il quadro teorico delle competenze elaborato da (Pellerey, 2017) e con l'impostazione metodologica proposta da per la valutazione delle competenze trasversali nella scuola del primo ciclo.

4.2 Griglia per la valutazione delle competenze non cognitive

Figura 2 Griglia per la valutazione delle competenze non cognitive

AREA 1: CONSAPEVOLEZZA PERSONALE		
Competenza	Livello	Descrittori comportamentali
1.1 Autoregolazione emotiva	Iniziale	Riconosce le emozioni di base quando esplicitamente sollecitato; necessita di supporto costante per gestire reazioni emotive intense; tende a esprimere emozioni in modo impulsivo.
	Base	Riconosce autonomamente le proprie emozioni di base; contiene reazioni emotive intense con il supporto dell'adulto; utilizza strategie semplici per l'autoregolazione (es. respiro profondo) quando suggerite.
	Intermedio	Distingue sfumature emotive complesse; gestisce autonomamente le proprie reazioni in situazioni familiari; applica strategie di autoregolazione apprese; riflette sulle proprie emozioni con l'aiuto di domande guida.

	Avanzato	Comprende la relazione tra emozioni, pensieri e comportamenti; gestisce efficacemente le proprie reazioni emotive in contesti diversi; utilizza proattivamente strategie di autoregolazione personalizzate; riflette autonomamente sulle proprie esperienze emotive e ne trae insegnamenti.
1.2 Autovalutazione	Iniziale	Descrive in modo generico i propri elaborati; riconosce successi e difficoltà evidenti se guidato; tende ad attribuire i risultati a fattori esterni o al caso.
	Base	Descrive punti di forza e debolezza nelle proprie attività con criteri suggeriti; riconosce autonomamente successi e difficoltà evidenti; inizia a collegare i risultati alle proprie azioni e alle strategie utilizzate.
	Intermedio	Valuta le proprie prestazioni in base a criteri esplicitati; identifica autonomamente aree di miglioramento; riflette sulle strategie utilizzate e sulla loro efficacia; riconosce il valore dell'errore nel processo di apprendimento.
	Avanzato	Utilizza criteri di autovalutazione articolati e personali; analizza criticamente i propri processi di apprendimento; pianifica autonomamente strategie di miglioramento a breve e medio termine; trasferisce l'autovalutazione a contesti diversi, adattando i criteri alle specificità della situazione.
	Iniziale	Mantiene l'impegno in attività brevi e gratificanti; tende ad abbandonare di fronte alle prime difficoltà; necessita di incoraggiamento costante per proseguire in compiti impegnativi.
	Base	Porta a termine compiti assegnati di media difficoltà; persiste con supporto di fronte agli ostacoli; riprende l'attività dopo un insuccesso con incoraggiamento e guida dell'adulto.

1.3 Perseveranza	Intermedio	Completa compiti impegnativi anche se prolungati; affronta gli ostacoli cercando soluzioni alternative; riprende autonomamente l'attività dopo un insuccesso; modifica le strategie in base ai risultati ottenuti.
	Avanzato	Si impegna in attività complesse con determinazione; affronta sistematicamente le difficoltà suddividendole in passaggi gestibili; trasforma gli insuccessi in opportunità di apprendimento; mantiene la motivazione anche in assenza di gratificazioni immediate, focalizzandosi sugli obiettivi a lungo termine.
AREA 2: RELAZIONALITÀ		
Competenza	Livello	Descrittori comportamentali
2.1 Collaborazione	Iniziale	Partecipa alle attività di gruppo se sollecitato; svolge i compiti assegnati con supervisione; tende a lavorare in parallelo piuttosto che in sinergia con i compagni; accetta le decisioni del gruppo.
	Base	Partecipa attivamente alle attività di gruppo; svolge i compiti assegnati in modo responsabile; condivide materiali e informazioni quando richiesto; contribuisce alle decisioni collettive esprimendo le proprie idee.
	Intermedio	Contribuisce con idee e proposte al lavoro di gruppo; assume spontaneamente ruoli funzionali all'attività; riconosce il valore del contributo altrui; aiuta i compagni in difficoltà; partecipa costruttivamente ai processi decisionali del gruppo.
	Avanzato	Stimola la partecipazione e la coesione del gruppo; coordina efficacemente le attività collettive; valorizza i diversi talenti nel gruppo; promuove la mediazione nei conflitti; facilita il

		raggiungimento di decisioni condivise tenendo conto delle diverse esigenze.
2.2 Comunicazione	Iniziale	Esprime idee in modo semplice e talvolta frammentario; ascolta per brevi periodi senza interrompere; comprende comunicazioni dirette e concrete quando espresse in linguaggio familiare.
	Base	Articola pensieri in modo chiaro e sequenziale; ascolta con attenzione interventi brevi mantenendo il contatto visivo; comprende le idee principali in comunicazioni strutturate; pone domande per chiarire aspetti non compresi.
	Intermedio	Esprime idee e opinioni in modo articolato e coerente; ascolta attivamente intervenendo in modo pertinente; adatta il linguaggio al contesto e all'interlocutore; formula domande che approfondiscono la comprensione.
	Avanzato	Comunica efficacemente idee complesse utilizzando un linguaggio ricco e preciso; pratica l'ascolto attivo ed empatico dimostrando di valorizzare il contributo altrui; interpreta elementi non verbali della comunicazione; utilizza registri comunicativi diversificati in base al contesto, all'interlocutore e allo scopo.
2.3 Empatia	Iniziale	Riconosce emozioni evidenti negli altri (gioia, tristezza, rabbia); mostra interesse occasionale per le esperienze altrui; offre supporto su sollecitazione dell'adulto.
	Base	Riconosce autonomamente stati emotivi altrui anche quando non eclatanti; mostra interesse per le esperienze dei compagni ponendo domande; offre spontaneamente aiuto in situazioni evidenti di difficoltà o disagio.
	Intermedio	Comprende le emozioni altrui anche quando non esplicite; si interessa alle prospettive diverse dalle proprie cercando di comprenderne le ragioni; offre supporto in modo appropriato al contesto e alle necessità dell'altro.
	Avanzato	Interpreta accuratamente stati emotivi complessi cogliendo sfumature sottili; assume

		spontaneamente la prospettiva altrui anche in situazioni di conflitto; offre supporto emotivo personalizzato rispettando l'autonomia dell'altro; rispetta e valorizza differenze individuali e culturali.
AREA 3: PROBLEM SOLVING		
Competenza	Livello	Descrittori comportamentali
3.1 Identificazione del problema	Iniziale	Riconosce problemi evidenti quando presentati in modo esplicito; necessita di supporto per definire la natura del problema; tende a focalizzarsi su aspetti superficiali o irrilevanti della situazione problematica.
	Base	Identifica autonomamente problemi chiari in contesti familiari; distingue informazioni essenziali da quelle accessorie con guida; formula domande pertinenti sul problema; riconosce semplici relazioni causa-effetto.
	Intermedio	Riconosce problemi non immediatamente evidenti; identifica autonomamente informazioni rilevanti e le organizza in modo funzionale; formula domande che chiarificano la natura del problema; individua vincoli e risorse disponibili.
	Avanzato	Anticipa potenziali problemi prima che si manifestino pienamente; analizza sistematicamente situazioni complesse distinguendo elementi critici da quelli secondari; identifica relazioni tra diversi aspetti del problema; riformula il problema da prospettive diverse per facilitarne la soluzione.
	Iniziale	Propone soluzioni immediate e intuitive basate sull'esperienza diretta; procede per tentativi casuali; ha difficoltà a pianificare più di un passaggio alla volta.
	Base	Considera più di una possibile soluzione prima di agire; seleziona strategie adeguate tra quelle

3.2 Elaborazione di strategie		proposte o già sperimentate; pianifica semplici sequenze di azioni per raggiungere l'obiettivo.
	Intermedio	Genera autonomamente strategie diverse per affrontare il problema; valuta vantaggi e svantaggi delle alternative disponibili; pianifica sequenze articolate di azioni considerando i vincoli esistenti; prevede possibili ostacoli.
	Avanzato	Elabora strategie originali ed efficaci adattate alle specificità del problema; combina approcci diversi in modo creativo; predispone piani articolati con alternative per possibili imprevisti; ottimizza le risorse disponibili; valuta l'impatto delle soluzioni a breve e medio termine.
3.3 Valutazione e adattamento	Iniziale	Verifica il risultato se sollecitato dall'adulto; fatica a identificare errori nel processo; tende a ripetere le stesse strategie anche se inefficaci; attribuisce gli insuccessi a fattori esterni.
	Base	Verifica autonomamente risultati evidenti; identifica errori manifesti nel percorso di soluzione; modifica la strategia su suggerimento dell'adulto o dei pari; riconosce quando un approccio non funziona.
	Intermedio	Monitora l'efficacia della strategia durante l'esecuzione; identifica autonomamente punti critici nel processo di soluzione; adatta la strategia in base ai feedback ricevuti; analizza le ragioni dei successi e degli insuccessi.
	Avanzato	Valuta sistematicamente l'efficacia delle strategie adottate utilizzando criteri pertinenti; analizza criticamente successi e insuccessi identificando fattori determinanti; adatta flessibilmente le strategie in situazioni impreviste; trasferisce strategie efficaci a nuovi contesti operando generalizzazioni appropriate.
AREA 4: CITTADINANZA		
Competenza	Livello	Descrittori comportamentali

4.1 Rispetto delle regole	Iniziale	Rispetta regole esplicite con supervisione dell'adulto; necessita di richiami frequenti per mantenere comportamenti appropriati; comprende le conseguenze immediate delle infrazioni quando esplicitate.
	Base	Rispetta autonomamente regole esplicite in contesti strutturati; riconosce l'importanza delle norme per la convivenza; accetta le conseguenze delle proprie azioni; si conforma alle aspettative comportamentali.
	Intermedio	Rispetta le regole in diversi contesti anche non strettamente supervisionati; comprende le ragioni sottostanti alle norme e il loro valore sociale; partecipa alla definizione di regole condivise; aiuta i compagni a rispettare le regole.
	Avanzato	Interiorizza le regole come principi di convivenza civile; promuove il rispetto delle norme tra i pari attraverso l'esempio e la persuasione; contribuisce attivamente alla creazione di un ambiente rispettoso; riconosce quando una regola può essere flessibile in base al contesto e alle circostanze specifiche.
4.2 Partecipazione	Iniziale	Partecipa ad attività di classe se sollecitato dall'adulto; mostra interesse selettivo limitato a temi familiari; interviene in discussioni su argomenti che lo coinvolgono direttamente.
	Base	Partecipa spontaneamente ad attività proposte mostrando interesse costante; mostra curiosità per temi di rilevanza collettiva anche non immediati; esprime opinioni in contesti strutturati quando invitato.
	Intermedio	Partecipa attivamente alla vita della classe proponendo occasionalmente idee; si informa su questioni di interesse comune attraverso fonti suggerite; esprime opinioni argomentate in diversi contesti; propone iniziative concrete.
	Avanzato	Promuove la partecipazione dei compagni creando occasioni di coinvolgimento; si informa criticamente su questioni sociali utilizzando fonti diverse; contribuisce costruttivamente al dibattito collettivo con argomentazioni articolate; pianifica

		e realizza iniziative di interesse comune mobilizzando risorse.
4.3 Sostenibilità	Iniziale	Adotta comportamenti ecosostenibili se guidato e in contesti strutturati; riconosce evidenti sprechi di risorse quando segnalati; mostra interesse occasionale per temi ambientali presentati in modo coinvolgente.
	Base	Adotta autonomamente comportamenti ecosostenibili basilari nella quotidianità (differenziazione, risparmio energetico); riduce gli sprechi evidenti su sollecitazione; mostra interesse per problematiche ambientali familiari e locali.
	Intermedio	Promuove comportamenti ecosostenibili nel gruppo dei pari; utilizza responsabilmente le risorse disponibili in diversi contesti; comprende interconnessioni in problematiche socio-ambientali; partecipa attivamente a iniziative di sostenibilità.
	Avanzato	Propone iniziative concrete di sostenibilità nel contesto scolastico e familiare; analizza criticamente l'impatto delle azioni quotidiane sull'ambiente; comprende la complessità delle sfide ambientali globali e le loro connessioni locali; elabora soluzioni creative a problemi di sostenibilità del proprio contesto di vita.

Esempio applicativo. In una classe quarta primaria, durante un progetto di lavoro di gruppo, la griglia è stata utilizzata per osservare la competenza di collaborazione (Area 2: Relazionalità). L'insegnante ha documentato i comportamenti degli alunni, rilevando progressi dal livello 'Base' al livello 'Intermedio', in particolare nella capacità di assumere ruoli funzionali e valorizzare il contributo dei compagni. Questo esempio mostra come la griglia possa tradursi in uno strumento operativo di osservazione formativa.

5. Implementazione della griglia valutativa

La griglia proposta (figura 1) è concepita come uno strumento flessibile che può essere adattato alle specifiche esigenze del contesto scolastico. Per una sua efficace implementazione, si suggeriscono le seguenti linee guida metodologiche:

5.1 Modalità e contesti di osservazione

Nella considerazione che l'osservazione delle competenze non cognitive richiede contesti autentici, all'interno dei quali gli studenti possano manifestare naturalmente i comportamenti oggetto di valutazione, risulta utile:

- Diversificare i contesti di osservazione (attività curricolari, progetti interdisciplinari, momenti informali);
- Privilegiare situazioni che richiedono l'attivazione di competenze specifiche (lavori di gruppo, compiti di realtà, discussioni);
- Prevedere osservazioni ripetute nel tempo per cogliere l'evoluzione delle competenze;
- Documentare sistematicamente le osservazioni attraverso rubriche o diari di bordo.

Come sottolineato da (Pellegrino & Hilton, 2012) e ripreso in ambito italiano da (Castoldi, 2016) e la valutazione di competenze complesse richiede una combinazione di metodi valutativi diversificati e contestualizzati. In particolare, la ricerca di Morganti e ha evidenziato come l'osservazione in contesti naturali rappresenti uno strumento privilegiato per cogliere le dimensioni socio-emotive dell'apprendimento.

5.2 Triangolazione metodologica

Per garantire una maggiore validità della valutazione, è consigliabile integrare l'osservazione sistematica con altre metodologie:

- Autovalutazione degli studenti attraverso diari di apprendimento, portfolio o questionari strutturati;
- Valutazione tra pari in contesti strutturati e guidati da criteri espliciti;
- Colloqui individuali o di gruppo per esplorare la dimensione metacognitiva;
- Compiti autentici che richiedono l'attivazione integrata di competenze diverse.

La triangolazione metodologica, come evidenziato da (Duckworth & Yeager, 2015) e approfondito in Italia da (Trinchero, 2018) e consente di mitigare i bias insiti nei singoli metodi valutativi e di ottenere un quadro più articolato delle competenze dell'alunno. Secondo Palumbo e l'approccio multi-metodo nella valutazione educativa rappresenta una condizione necessaria per cogliere la multidimensionalità delle competenze trasversali.

Emerge come la griglia proposta risulti principalmente come strumento di valutazione formativa. Il suo utilizzo dovrebbe quindi:

- Orientare la progettazione di interventi educativi mirati;
- Fornire feedback specifici e costruttivi agli studenti;
- Coinvolgere gli alunni nella riflessione sul proprio sviluppo;
- Documentare i progressi nel tempo piuttosto che limitarsi a rilevazioni puntuali.

Come sottolineato da (Black & Wiliam, 2018) e ripreso in ambito italiano da Nigris (2015) e (Corsini, 2018), una valutazione formativa efficace promuove l'apprendimento attraverso un processo ciclico di rilevazione, feedback e adattamento dell'intervento educativo. La ricerca sperimentale di (Calvani & Vivanet, 2014) ha inoltre dimostrato come pratiche valutative formative sistematiche possano incrementare significativamente non solo le competenze trasversali ma anche gli apprendimenti disciplinari.

6. Risultati preliminari della sperimentazione

La sperimentazione pilota della griglia valutativa in due istituti comprensivi ha fornito risultati promettenti in termini di validità, affidabilità e utilità percepita. I principali esiti emersi includono:

1. Validità percepita: il 92% dei docenti coinvolti ha ritenuto che la griglia catturi efficacemente le dimensioni fondamentali delle competenze non cognitive;

2. Affidabilità inter-rater: l'accordo tra valutatori indipendenti ha raggiunto un coefficiente kappa di Cohen medio di 0.76, indicando un buon livello di affidabilità;

3. Utilità per la pratica didattica: l'86% degli insegnanti ha dichiarato che l'utilizzo della griglia ha influenzato positivamente la propria pratica didattica, orientandola maggiormente verso lo sviluppo intenzionale delle competenze non cognitive;

4. Impatto sugli studenti: sono stati osservati miglioramenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) nelle competenze di autoregolazione emotiva, collaborazione e pensiero critico negli studenti delle classi sperimentali rispetto a quelli delle classi di controllo.

Questi risultati preliminari confermano quanto emerso in letteratura circa l'efficacia di approcci valutativi sistematici nel promuovere lo sviluppo delle competenze non cognitive (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Calvani et al., 2017).

6.1 Limiti dello strumento e possibili soluzioni

Nonostante i risultati promettenti, l'utilizzo della griglia di valutazione delle competenze non cognitive presenta alcuni limiti operativi che meritano di essere considerati. In primo luogo, il tempo richiesto per la compilazione da parte dei docenti può risultare significativo, soprattutto in classi numerose. Una possibile soluzione consiste nell'adottare modalità di osservazione campionarie o nella distribuzione delle osservazioni tra più docenti.

Un secondo limite riguarda il rischio di soggettività nelle valutazioni, legato alle rappresentazioni personali e ai bias cognitivi degli insegnanti. Tale criticità può essere mitigata attraverso la triangolazione metodologica e l'uso di più strumenti di rilevazione, nonché mediante momenti di confronto tra pari. Infine, l'efficace utilizzo della griglia richiede una formazione specifica dei docenti, al fine di garantire uniformità di criteri e consapevolezza metodologica. Programmi mirati di formazione in servizio, unitamente a materiali guida e a esempi applicativi, possono supportare l'adozione consapevole dello strumento. L'inclusione di queste considerazioni contribuisce a collocare la griglia in una prospettiva realistica e sostenibile, rafforzandone la valenza come strumento operativo e formativo.

7. Discussione e implicazioni pedagogiche

I risultati della ricerca suggeriscono diverse implicazioni significative per la pratica educativa e per le politiche scolastiche.

7.1 Implicazioni per la pratica didattica

L'implementazione di un sistema valutativo delle competenze non cognitive ha importanti ripercussioni sulla pratica didattica quotidiana:

- **Ripensamento dell'ambiente di apprendimento:** la valutazione sistematica delle competenze non cognitive richiede contesti didattici che ne

favoriscano l'espressione e lo sviluppo, privilegiando metodologie attive, collaborative e sfidanti (Darling-Hammond et al., 2019);

- **Integrazione curricolare:** le competenze non cognitive non dovrebbero essere oggetto di interventi isolati ma integrate trasversalmente nel curriculum disciplinare (Pellegrino & Hilton, 2012; Baldacci, 2019);

- **Personalizzazione educativa:** la mappatura delle competenze non cognitive consente di personalizzare gli interventi educativi in base ai profili individuali degli studenti (Paniagua & Istance, 2018; Cottini, 2017);

- **Coinvolgimento delle famiglie:** condividere con le famiglie l'attenzione alle competenze non cognitive favorisce la coerenza educativa tra scuola e famiglia (Epstein, 2018).

7.2 Implicazioni per le politiche scolastiche

A livello di sistema, la valorizzazione della valutazione delle competenze non cognitive implica:

- **Formazione dei docenti:** sviluppare competenze specifiche degli insegnanti nell'osservazione e valutazione delle competenze trasversali (Margiotta, 2018);

- **Ripensamento dei sistemi valutativi:** integrare le competenze non cognitive nei sistemi di valutazione istituzionali (Scalcione, 2024), superando approcci esclusivamente incentrati su conoscenze disciplinari (OECD, 2018; Corsini, 2018);

- **Continuità verticale:** garantire progressività e coerenza nella valutazione delle competenze non cognitive tra diversi cicli scolastici (Pellegrino & Hilton, 2012; Cerini, 2016);

- **Ricerca educativa:** promuovere ricerche longitudinali sull'impatto a lungo termine dello sviluppo delle competenze non cognitive (Heckman & Kautz, 2012).

Nonostante i risultati promettenti, la ricerca presenta alcuni limiti che suggeriscono direzioni per futuri approfondimenti:

- La sperimentazione ha coinvolto un numero limitato di scuole, rendendo necessari studi su campioni più ampi e diversificati;

- L'orizzonte temporale relativamente breve non ha consentito di valutare l'impatto a lungo termine dell'approccio proposto;

- La trasferibilità dello strumento in contesti socio-culturali diversi richiede ulteriori verifiche empiriche;

- L'integrazione tra valutazione delle competenze non cognitive e valutazione disciplinare tradizionale necessita di ulteriori approfondimenti.

8. Conclusioni

Il presente contributo ha proposto una griglia valutativa delle competenze non cognitive empiricamente fondata per la scuola primaria. I risultati della sperimentazione pilota suggeriscono che tale strumento può efficacemente supportare i docenti nella valutazione sistematica delle soft e life skills, contribuendo a una visione più olistica dell'apprendimento.

La valutazione delle competenze non cognitive non rappresenta un'alternativa alla valutazione delle conoscenze disciplinari, ma un'integrazione necessaria per cogliere la multidimensionalità del processo formativo. Come sottolineato da numerosi studi internazionali (Heckman & Kautz, 2012; OECD, 2018) e ripreso dalla ricerca pedagogica italiana (Baldacci, 2019; Margiotta, 2018), le competenze non cognitive rappresentano predittori significativi del successo scolastico, professionale e personale degli individui.

L'adozione di approcci valutativi come quello proposto implica un ripensamento delle pratiche educative in direzione di una maggiore

attenzione allo sviluppo integrale dell'alunno. Tale cambiamento richiede un impegno sistemico che coinvolga tutti gli attori del sistema educativo: docenti, dirigenti, decisori politici, famiglie e gli stessi studenti.

In questa prospettiva, la valutazione delle competenze non cognitive rappresenta non solo uno strumento diagnostico ma una potente leva per orientare l'innovazione educativa verso una formazione autenticamente centrata sulla persona e sui suoi molteplici talenti.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2010). *La didattica per competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G. (2018). *Valutare la competenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Borghi, B. Q. (2018). *Competenze socio-emotive a scuola. Valutare per migliorare*. Trento: Erickson.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). *Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges*. European Commission.
- Calvani, A. (2014). *Valutare nella scuola*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). *Evidence based education e modelli di valutazione formativa per le scuole*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 9(1), 127–146.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). *La formazione per il miglioramento della scuola*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cerini, G. (2016). *Progettare e valutare le competenze: dal curricolo verticale alla certificazione*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Cisotto, L. (2017). *Didattica del testo: Processi cognitivi e competenze comunicative*. Roma: Carocci.
- Claxton, G., & Lucas, B. (2015). *Educating Ruby: What our children really need to learn*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). *Il mestiere della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M. (2016). *La valutazione autentica nella pratica didattica*. Roma: Anicia.
- Corsini, C. (2018). *Sull'utilità e il danno della valutazione di sistema*. In A. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 121–141). Lecce: Pensa Multimedia.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140.
- Domenici, G. (2012). *Valutazione e apprendimento*. Roma: Armando.

- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). *Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes*. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2011). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Fiorilli, C., Capitello, T. G., & Buonomo, I. (2020). *Socio-emotional learning and academic achievement in primary school: A longitudinal study*. *European Journal of Psychology of Education*.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. London: Education Endowment Foundation.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Paris: OECD Publishing.
- Lucisano, P., & Corsini, C. (2015). *Valutare le competenze. Proposte e strumenti per la scuola del primo ciclo*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2022). *La ricerca educativa tra teoria e prassi*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2018). *Educazione e talento. L'apprendimento permanente come principio pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.
- McKown, C. (2019). *Challenges and opportunities in the assessment of social and emotional learning*. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 59–62.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2015). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement*. *PLOS Medicine*, 6(7), e1000097.
- Mortari, L. (2017). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. Paris: OECD Publishing.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- Pellerey, M. (2017). *Competenze, compiti e valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Primi, C., Donati, M. A., & Chiesi, F. (2016). *Measuring self-reported skills: A cross-cultural comparison*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(3), 219–231.
- Sala, A., Redecker, C., & Punie, Y. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Scalcione, V. N. (2020). *Competenze e valutazione: Principi e strumenti di progettazione per una didattica inclusiva*. Roma: Anicia.

Scalcione, V. N. (2024). *Evaluación escolar en escuela infantil: Comunicación e información de la estructura y funcionamiento*. In A. Barrientos-Báez (Ed.), Libro de actas del XVI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social 2024. Madrid: ESIC.

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects*. Child Development, 88(4), 1156–1171.

Trinchero, R. (2018). *Valutare le competenze nella scuola primaria e secondaria*. Roma: Carocci.

Trinchero, R., & Robasto, M. (2019). *Strumenti per la valutazione delle competenze non cognitive*. Roma: Carocci.

Vertecchi, B. (2016). *Manuale della valutazione. Analisi dei processi valutativi nel sistema formativo*. Milano: FrancoAngeli.

West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2016). *Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact on academic outcomes*. Journal of Educational Psychology, 108(3), 396–416.

Tecnologie, inclusione e agency professionale: la voce dei docenti tra bisogni formativi e criticità sistemiche

Technologies, inclusion and professional agency: teachers' perspectives on training needs and systemic challenges

Riccardo Sebastiani ^{1*}, Sara Pellegrini ^{2†}

¹ Link Campus University; r.sebastiani@unilink.it

² Link Campus University; s.pellegrini@unilink.it

* Correspondence: r.sebastiani@unilink.it

Abstract: La crescente attenzione verso le tecnologie inclusive nella scuola italiana sollecita una riflessione sulle condizioni sistemiche, formative e professionali che ne accompagnano l'adozione. L'articolo presenta i risultati di un'indagine esplorativa condotta su un campione di docenti italiani, finalizzata a indagare percezioni, pratiche e bisogni formativi connessi all'uso delle tecnologie in chiave inclusiva. La ricerca, di natura quantitativa e qualitativa, si è basata su un questionario strutturato somministrato a livello nazionale, integrato da un'analisi tematica delle risposte aperte. I dati raccolti evidenziano uno scarto tra la rilevanza attribuita alle tecnologie nei processi di personalizzazione e inclusione, e le criticità sistemiche che ne ostacolano un uso efficace: frammentazione progettuale, carenze infrastrutturali e formazione disomogenea. Emergono inoltre modelli professionali in transizione, che vedono il docente sempre più nella veste di progettista e mediatore educativo. Le implicazioni pedagogiche della ricerca richiamano la necessità di un ecosistema formativo fondato su logiche cooperative, dispositivi stabili e visioni inclusive, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning.

Abstract: The growing interest in inclusive technologies within the Italian school system calls for a critical reflection on the systemic, educational, and professional conditions surrounding their adoption. This article presents the results of an exploratory study involving a sample of Italian teachers aimed at investigating perceptions, practices, and training needs related to the inclusive use of digital technologies. The research, based on a mixed-method approach, employed a national-level structured questionnaire and thematic analysis of open-ended responses. Findings highlight a significant gap between the recognized value of technologies in promoting personalization and inclusion, and the systemic barriers that hinder their effective use, namely, project fragmentation, infrastructural inadequacies, and uneven training. Emerging professional models point to a transition toward the teacher as designer and educational mediator. The pedagogical implications emphasize the need for a stable, cooperative, and inclusive learning ecosystem, in line with the principles of Universal Design for Learning.

Parole chiave: tecnologie inclusive; formazione docente; ecosistema educativo; bisogni formativi; Universal Design for Learning

Keywords: inclusive technologies; teacher training; educational ecosystem; training needs; Universal Design for Learning

[†] Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia per doveri di attribuzione formale, Riccardo Sebastiani ha scritto i § 1, 2 e 3; Sara Pellegrini i § 4 e 5.

1. Introduzione

Nell'attuale scenario pedagogico, attraversato da trasformazioni profonde legate alla digitalizzazione e all'irruzione dell'intelligenza artificiale (IA) nei contesti educativi, si assiste a una ridefinizione progressiva delle categorie di apprendimento, partecipazione e inclusione. In un'epoca segnata da discontinuità epistemologiche e da un'accelerazione tecnologica sistemica, la sfida non è più soltanto quella di garantire l'accesso alle tecnologie, ma di ripensare l'educazione come pratica generativa di cittadinanza inclusiva e di soggettività emancipate, capaci di agire criticamente nel nuovo ecosistema cognitivo e culturale [1,2].

Nel passaggio da una didattica dell'istruzione a una pedagogia dell'inclusione, la tecnologia non rappresenta un semplice supporto strumentale, ma un ambiente relazionale e cognitivo che riconfigura ruoli, relazioni e processi di costruzione del sapere. Come evidenziato da recenti studi sistematici [3] gli strumenti digitali, dai dispositivi mobili alle tecnologie assistive, dalla realtà aumentata alle piattaforme adattive, contribuiscono in modo significativo alla personalizzazione dei percorsi formativi e alla riduzione delle barriere all'apprendimento, sostenendo l'autodeterminazione degli studenti con bisogni educativi speciali (BES) e favorendo ambienti didattici più accessibili, flessibili e collaborativi.

Tuttavia, il potenziale inclusivo delle tecnologie è tutt'altro che scontato: esso si gioca nella dimensione intenzionale, progettuale e critica dell'azione educativa, e richiede visione pedagogica, formazione docente, consapevolezza etica. L'adozione della tecnologia in sé non garantisce processi inclusivi, se non è accompagnata da una trasformazione culturale dei dispositivi didattici, delle pratiche valutative, dell'organizzazione scolastica e dei modelli di cittadinanza sottesi [4,5].

Muovendosi entro questo orizzonte, il presente contributo intende esplorare, attraverso un'indagine quantitativa di tipo esplorativo condotta su un campione nazionale di 1561 docenti della scuola secondaria italiana, la percezione, le pratiche e le criticità legate all'uso delle tecnologie nei processi di insegnamento-apprendimento in ottica inclusiva. I dati raccolti, analizzati in chiave descrittiva, restituiscono uno scenario eterogeneo, segnato da contraddizioni e discontinuità: se da un lato emerge una marcata consapevolezza circa il valore pedagogico delle tecnologie per l'inclusione, dall'altro si registrano lacune significative nella formazione iniziale e in servizio, nella disponibilità infrastrutturale, nella capacità di progettare ambienti di apprendimento adattivi e nella conoscenza di strumenti specifici per la didattica BES.

Particolarmente significativa è la distribuzione formativa del campione: il 45,86% dei docenti partecipanti non risulta attualmente inserito in alcun percorso di aggiornamento professionale, mentre solo una minoranza ha frequentato master o corsi universitari post-lauream specificamente orientati ai temi dell'inclusione e dell'innovazione didattica. Una simile configurazione, coerente con quanto emerso in letteratura [6,7], sembra evidenziare la persistenza di un divario tra retorica inclusiva e pratiche effettive, e suggerisce l'urgenza di promuovere modelli di formazione continua centrati sulle competenze pedagogiche digitali e sulla progettazione didattica inclusiva secondo il paradigma dell'Universal Design for Learning (UDL).

Il presente lavoro si propone pertanto di discutere i dati raccolti alla luce delle più recenti acquisizioni in materia di tecnologie inclusive, competenze

digitali dei docenti e costruzione di ecosistemi educativi adattivi, nella convinzione che la qualità dell'inclusione al tempo dell'IA non risieda nella disponibilità di strumenti, ma nella capacità trasformativa della scuola di rigenerare le proprie pratiche, relazioni e significati educativi.

Considerate le premesse si impone la necessità di interrogarsi criticamente sul rapporto tra tecnologie digitali e inclusione scolastica, superando letture riduttive e strumentali a favore di una comprensione pedagogicamente fondata e situata. In particolare, risulta essenziale indagare non solo le modalità d'uso delle tecnologie nei contesti educativi, ma anche le rappresentazioni, le posture professionali e le condizioni sistemiche che ne influenzano l'efficacia inclusiva. Il presente contributo si propone pertanto di esplorare, attraverso un'indagine empirica su scala nazionale, la configurazione attuale di tale rapporto, con l'intento di far emergere elementi di discontinuità, di criticità e di potenziale trasformativo.

In questa direzione, la domanda di ricerca che guida lo studio può essere così formulata: quali sono le percezioni, le pratiche didattiche e le criticità espresse dai docenti italiani rispetto all'impiego delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento-apprendimento in ottica inclusiva? E in che misura tali dimensioni si intrecciano con i bisogni formativi e con i modelli emergenti di professionalità docente nell'epoca dell'intelligenza artificiale?

2. Metodo

La presente indagine si colloca entro un paradigma di ricerca mixed methods a orientamento esplorativo, volto a integrare la dimensione quantitativa e qualitativa al fine di indagare in profondità le rappresentazioni, le pratiche e i bisogni formativi dei docenti italiani rispetto all'impiego delle tecnologie digitali in chiave inclusiva. In un contesto segnato dalla crescente pervasività dell'intelligenza artificiale nei processi educativi e dalla diffusione di ambienti di apprendimento ibridi e adattivi, la costruzione di un osservatorio nazionale sul rapporto tra didattica, inclusione e innovazione tecnologica appare oggi non solo opportuna, ma epistemologicamente necessaria, per evitare che il discorso sull'inclusione si riduca a una retorica normativa priva di presa sulle effettive pratiche scolastiche [8,9].

L'assunto di fondo che orienta la ricerca è che la tecnologia, lungi dal configurarsi come fattore neutro o meramente abilitante, debba essere considerata come dispositivo pedagogico situato, capace di mediare intenzionalmente le relazioni educative, di ridefinire ruoli e saperi e di riconfigurare le condizioni di accesso, partecipazione e successo formativo per tutti, in particolare per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). Tale prospettiva si radica in un impianto teorico ispirato all'Universal Design for Learning [10] e al framework europeo DigCompEdu [11], i quali orientano la progettazione didattica verso modelli flessibili, personalizzati e digitalmente competenti, superando l'approccio riparativo o compensativo a favore di una logica trasformativa.

Il disegno di ricerca ha previsto l'utilizzo integrato di due strumenti metodologici:

- una sezione quantitativa, fondata su un questionario strutturato a risposta chiusa, elaborato attraverso una fase preliminare di analisi documentale e revisione critica delle principali indagini internazionali (OCSE-TALIS, Eurydice, MIUR, INDIRE), e costruito attorno a quattro nuclei concettuali: a) accesso e uso delle tecnologie; b) formazione iniziale e in servizio; c) strumenti e ambienti inclusivi; d) rappresentazioni soggettive della digitalizzazione didattica;

- una sezione qualitativa, costituita da domande aperte finalizzate a raccogliere narrazioni, percezioni e visioni prospettiche da parte dei docenti, successivamente sottoposte ad analisi tematica secondo un approccio induttivo, per l'identificazione di pattern ricorrenti e nuclei semantici emergenti.

La validazione del questionario ha seguito un processo qualitativo interno, mediante il contributo di un panel di esperti in pedagogia speciale, didattica laboratoriale e innovazione educativa. La somministrazione è avvenuta tra gennaio e marzo 2025, attraverso canali digitali. Il questionario è stato diffuso ai dirigenti scolastici delle istituzioni italiane (statali e paritarie) tramite posta elettronica, utilizzando gli indirizzi ufficiali reperiti da “Scuola in Chiaro” del Ministero dell'Istruzione e del Merito, con invito a diffonderlo ai docenti. La partecipazione è avvenuta su base volontaria, anonima e non retribuita, nel rispetto del GDPR 2016/679.

Pur consapevoli dei limiti connessi al campionamento non probabilistico e all'autoselezione dei rispondenti, il disegno *mixed methods* adottato consente di restituire una lettura fenomenologica densa, capace di valorizzare la triangolazione tra dati quantitativi e qualitativi, utile a stimolare riflessioni critiche e processi di policy making in ambito educativo.

In questa prospettiva, la tecnologia è intesa non come semplice ambiente operativo, ma come oggetto epistemico, ovvero come fattore che interroga il senso stesso del progettare educativo, sollecitando il sapere pedagogico a confrontarsi con le tensioni contemporanee tra standardizzazione e personalizzazione, tra algoritmo e soggettività, tra dati e differenze [12].

In tale prospettiva, il presente studio non si limita a rilevare dati descrittivi, ma si propone di offrire un contributo alla costruzione di un orizzonte pedagogico critico, capace di integrare la dimensione inclusiva e quella tecnologica entro un quadro complesso, intersezionale e trasformativo dell'agire educativo.

3. Risultati

L'indagine ha coinvolto 1561 docenti appartenenti a tutti gli ordini scolastici, evidenziando una netta predominanza del genere femminile (84,5%), a fronte di una minoranza maschile (15,5%) (Figura 1). Tale distribuzione conferma le tendenze rilevate da studi precedenti sul femminile come cifra prevalente del corpo docente italiano, specialmente nella scuola primaria [13]. La fascia d'età più rappresentata è quella tra i 46 e i 55 anni (45,6%), seguita da quella compresa tra i 36 e i 45 anni (32,1%), indicando un campione costituito prevalentemente da insegnanti nella piena maturità professionale (Figura 2).

Un elemento di criticità, tuttavia, emerge dal dato relativo alla formazione in atto: quasi la metà del campione (45,86%) non è attualmente coinvolta in alcun percorso formativo, mentre solo il 31,21% frequenta master o corsi post-laurea (Figura 3). Questo evidenzia, in linea con quanto sottolineato da Navas-Bonilla et al. [14], una lacuna strutturale nei processi di aggiornamento professionale continuo, soprattutto rispetto alle competenze digitali e inclusive richieste dal contesto contemporaneo.

Figura 1. Distribuzione di genere dei docenti partecipanti all'indagine

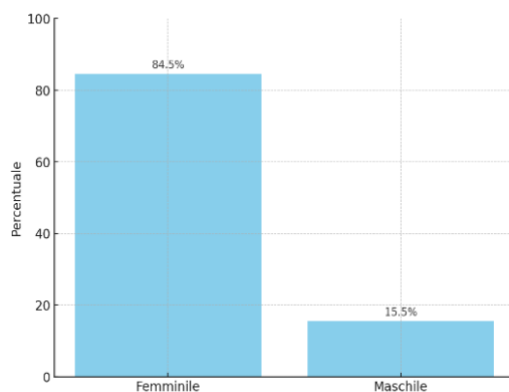


Figura 2. Fascia d'età dei docenti coinvolti nell'indagine.

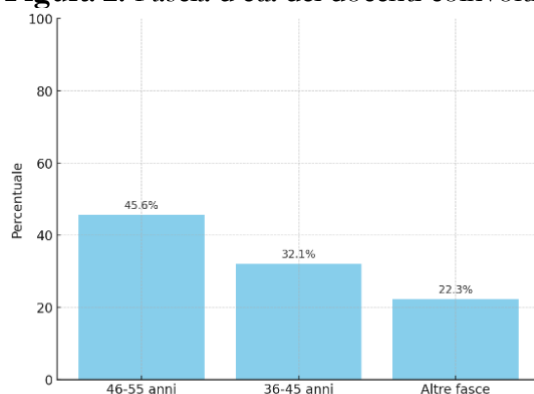
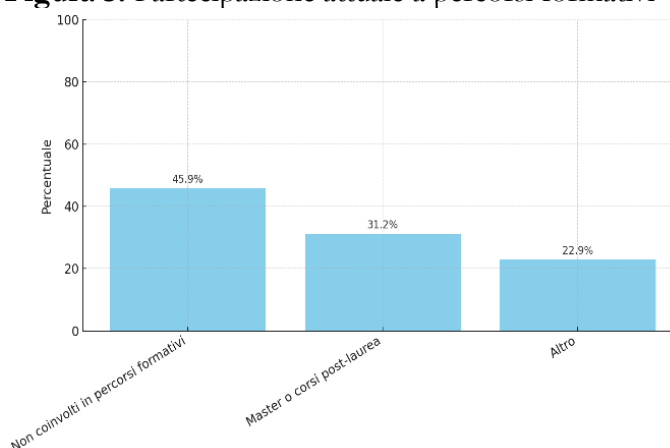


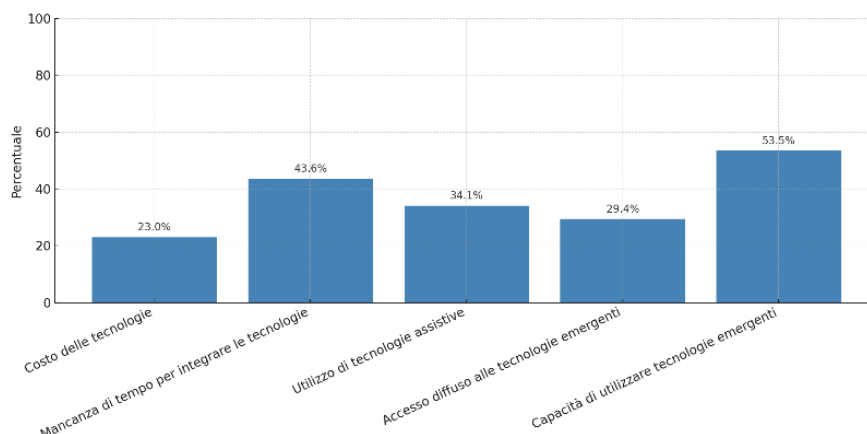
Figura 3. Partecipazione attuale a percorsi formativi



L'analisi delle risposte relative all'uso delle tecnologie evidenzia un panorama stratificato: i dispositivi digitali risultano largamente presenti nella pratica quotidiana, ma l'approccio rimane perlopiù funzionale e strumentale. Sebbene strumenti come la LIM, le piattaforme collaborative e gli ambienti digitali siano adottati, la loro integrazione in una didattica realmente inclusiva risulta ancora parziale.

La percezione dell'impatto delle tecnologie in chiave inclusiva si articola in giudizi complessi. Solo una parte dei rispondenti ritiene che esse abbiano una ricaduta significativa nella personalizzazione degli apprendimenti, mentre altri evidenziano barriere legate a competenze, infrastrutture e supporto formativo (Figura 4).

Figura 4. Partecipazione attuale a percorsi formativi



Questo conferma quanto la semplice disponibilità degli strumenti non sia sufficiente, in assenza di una progettualità educativa radicata, in grado di valorizzare le risorse nel quadro di un ecosistema formativo coerente con i principi del Universal Design for Learning [15].

Significativo è il dato relativo all'adozione di pratiche di personalizzazione: un'ampia parte del campione dichiara di includere regolarmente strategie di differenziazione, pur con livelli di sistematicità differenti. Le strategie considerate più efficaci per l'inclusione sono il lavoro collaborativo, il tutoring tra pari e l'uso flessibile degli spazi e dei tempi, confermando l'orientamento verso una didattica che si fonda sull'adattabilità e sull'intenzionalità progettuale [16,17].

Parimenti, le pratiche orientate al benessere psicologico, come momenti di ascolto, attività metacognitive, cura della relazione, sono dichiarate da una parte rilevante del campione. Tale dato suggerisce che l'orizzonte dell'inclusione non si riduca alla dimensione tecnico-didattica, ma inglobi la dimensione etica e relazionale del prendersi cura, in un'ottica pienamente educativa.

Il questionario ha voluto esplorare anche le rappresentazioni soggettive e le visioni prospettiche del corpo docente. I partecipanti esprimono la necessità di un profondo rinnovamento del sistema educativo, in grado di rispondere alle sfide di una realtà complessa e in continuo mutamento. Tra le azioni ritenute prioritarie emergono: l'introduzione di metodologie didattiche innovative, la ristrutturazione degli ambienti di apprendimento e l'investimento nella formazione dei docenti sulle competenze trasversali e digitali.

Emblematica è la convinzione diffusa secondo cui il ruolo dell'insegnante debba evolvere da trasmettitore di contenuti a mediatore culturale, facilitatore di apprendimenti, costruttore di contesti inclusivi e partecipati. In tal senso, l'ecosistema educativo auspicato è flessibile, dialogico, co-progettato con gli studenti, aperto al territorio e centrato sulla persona in apprendimento.

La narrazione dei risultati, per quanto accurata, rischia di frammentarsi se non sostenuta da una visione che tenga insieme i diversi piani dell'esperienza educativa. Come ci insegna Canevaro [18], l'inclusione non è una somma di buone pratiche, ma un modo di abitare la complessità con sguardo attento ai legami, ai contesti, alle vulnerabilità.

In questa direzione, si propone di seguito una mappa concettuale sintetica che intende restituire, in forma visiva, la struttura latente dei dati raccolti. Non una semplice illustrazione, ma un dispositivo euristico, capace di intrecciare percezioni soggettive, criticità sistemiche e orizzonti trasformativi.

Le quattro aree che emergono (pratiche didattiche, bisogni formativi, condizioni sistemiche, modelli professionali) non vanno intese come settori separati, bensì come nodi di una rete educativa in transizione (Figura 5). La mappa intende dunque offrire una visione reticolare, in cui ogni nodo riflette una tensione, ogni collegamento richiama una scelta pedagogica, ogni silenzio denuncia una fragilità.

È in questo spazio interstiziale tra dati e significati che prende forma la postura dell'educatore inclusivo: colui che non applica soluzioni, ma costruisce cartografie di senso per generare possibilità, anche, e soprattutto, laddove mancano certezze.

Figura 5. Mappa concettuale delle evidenze empiriche.



4. Discussione

I risultati emersi delineano un quadro sfaccettato delle pratiche, rappresentazioni e criticità percepite dai docenti italiani rispetto all'integrazione delle tecnologie in un'ottica inclusiva. L'ampio coinvolgimento di docenti appartenenti a tutti gli ordini scolastici, distribuiti su scala nazionale, conferisce legittimità al corpus empirico, consentendo riflessioni che travalicano l'aneddotica e si radicano nelle traiettorie di trasformazione sistemica.

La significativa concentrazione di rispondenti nella fascia d'età intermedia e la marcata prevalenza femminile riflettono le caratteristiche strutturali della professione docente in Italia, ma sollevano interrogativi circa la sostenibilità dell'innovazione in contesti caratterizzati da una bassa mobilità professionale e da un accesso diseguale alla formazione continua. In tal senso, le evidenze raccolte sembrano ribadire quanto segnalato da recenti studi [19,20] circa il permanere di una frattura tra la retorica delle policy sull'innovazione didattica e le effettive condizioni abilitanti nella scuola reale.

I dati relativi alla partecipazione ai percorsi formativi evidenziano un disallineamento preoccupante: se da un lato si moltiplicano le istanze istituzionali a favore dell'adozione di framework digitali (si pensi al DigCompEdu o alle linee guida per la formazione degli insegnanti), dall'altro permane una sostanziale autoreferenzialità del docente nella scelta, accesso e frequenza alle occasioni formative. Come emerso anche da Ferri et al. [21], l'assenza di una cultura valutativa e riflessiva dell'agire professionale rappresenta un ostacolo strutturale alla costruzione di una professionalità docente in grado di affrontare le sfide dell'educazione nell'era dell'IA.

L'utilizzo delle tecnologie digitali, seppur diffuso a livello strumentale, non sempre si accompagna a una consapevolezza pedagogica profonda. Le

tecnologie sono percepite come ambienti, potenzialmente abilitanti, ma anche come strumenti ambigui che richiedono progettualità intenzionale e una governance scolastica attenta alle dinamiche dell'inclusione e della giustizia educativa. L'indagine restituisce dunque l'immagine di un ecosistema in transizione, nel quale la tecnologia è riconosciuta come componente necessaria ma non ancora sufficientemente integrata nelle pratiche educative inclusive [22].

È particolarmente rilevante la convergenza tra i dati emersi e i più recenti modelli di personalizzazione inclusiva, che promuovono flessibilità, dialogicità e cooperazione come chiavi per contrastare la marginalità e l'omologazione. Tuttavia, la natura spesso individuale e non sistemica di tali pratiche evidenzia la necessità di una leadership pedagogica diffusa e di spazi istituzionali per la co-progettazione e la riflessività collettiva [23].

Infine, l'auto-percezione degli insegnanti come soggetti in trasformazione, capaci di ridefinire il proprio ruolo in chiave collaborativa, generativa e sensibile alle differenze, segna un passaggio culturale di rilievo. La transizione da un docente-trasmittitore a un docente-meditatore, regista e facilitatore dell'apprendimento, è al contempo epistemologica e operativa. In questo senso, l'intelligenza artificiale, lungi dal costituire una minaccia o una semplificazione tecnica, si configura come sfida per un rinnovamento profondo della postura professionale, fondato sulla responsabilità, sulla competenza relazionale e su un'etica della cura [24].

I risultati della ricerca, nel loro insieme, confermano che l'inclusione non può più essere trattata come categoria residuale o emergenziale, ma va assunta come principio epistemologico e politico dell'educazione contemporanea. Promuovere ambienti di apprendimento adattivi, giusti e digitalmente sensibili significa dunque ripensare le architetture pedagogiche in funzione delle soggettività reali, delle loro traiettorie evolutive e delle potenzialità offerte dalle tecnologie emergenti.

5. Conclusioni

Nel tempo complesso e stratificato dell'intelligenza artificiale, educare significa confrontarsi con una ridefinizione profonda delle finalità e delle condizioni dell'insegnamento. I risultati emersi da questa ricerca restituiscono un'immagine plurale, ma coerente, di una scuola attraversata da tensioni trasformative: da un lato, la crescente consapevolezza della necessità di ambienti di apprendimento più giusti, flessibili e sensibili alla diversità; dall'altro, l'emergere di pratiche e rappresentazioni ancora parziali, frammentate, talvolta ambivalenti.

L'adozione delle tecnologie, e in particolare delle soluzioni intelligenti, non si configura come una mera opzione tecnica, ma come un vero e proprio snodo epistemologico, capace di interrogare le posture professionali, le logiche valutative, la progettazione curricolare e, più in generale, l'ontologia stessa dell'educazione. L'inclusione, in questo contesto, non può più essere intesa come risposta a bisogni speciali, ma come architrave di una scuola che voglia rimanere fedele alla sua vocazione democratica e generativa.

Le implicazioni di questa indagine non si esauriscono in una fotografia descrittiva del presente, ma aprono prospettive per una progettazione educativa situata, intenzionale, riflessiva. Diviene urgente dotare i docenti di strumenti concettuali e operativi per abitare la complessità, per negoziare la tensione tra standardizzazione e personalizzazione, per esercitare un'agency pedagogica capace di visione e cura.

Alla luce di ciò, la sfida non risiede nell'adozione incondizionata delle tecnologie emergenti, bensì nella loro ibridazione con una rinnovata antropologia educativa, fondata sulla responsabilità relazionale, sulla

progettualità condivisa e su un'etica dell'insegnamento come servizio trasformativo. È questa la postura richiesta a chi educa oggi: una postura riflessiva, plurale e radicalmente umana, capace di accompagnare le soggettività verso forme di apprendimento che siano, al contempo, emancipative e sostenibili.

Riferimenti bibliografici

- Benigno, V., Bocconi, S., & Ott, M. (2023). Empowering teachers for inclusive digital education: emerging frameworks and practices. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100223. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100223>
- Bocconi S Earp J & Panesi S (2017) *The Digital Competence of Educators (DigCompEdu) Development and Evaluation of a Self-Assessment Instrument* European Commission JRC Science for Policy Report <https://publications.jrc.ec.europa.eu>
- Calvani A (2020) *Tecnologie educative per l'inclusione* Roma Carocci Editore
- Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Trento: Erickson.
- CAST (2018) *Universal Design for Learning Guidelines version 21* Wakefield MA: CAST
- Redecker C (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*
- Chiappetta Cajola L (2012) *La scuola inclusiva Promuovere competenze e valori* Milano FrancoAngeli
- Chiaro M. (2013) Strategie didattiche inclusive le nuove tecnologie nell'ICF-CY *Formare - Open Journal per la formazione in rete*, 13(4), 64–76 <http://www.fupress.com/formare>
- Chiaro M. (2013) Strategie didattiche inclusive le nuove tecnologie nell'ICF-CY *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(4), 64–76 <http://www.fupress.com/formare>
- CAST (2018) *Universal Design for Learning Guidelines version 21* Wakefield MA: CAST
- Chiaro M. (2013) Strategie didattiche inclusive le nuove tecnologie nell'ICF-CY *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(4), 64–76 <http://www.fupress.com/formare>
- De Vecchi, M. (2022). Insegnare con le tecnologie. Riflessioni pedagogiche e buone pratiche per la scuola che cambia. Roma: Carocci.
- Eurydice (2019) *Digital Education at School in Europe* Eurydice Report European Commission <https://op.europa.eu>
- Eurydice (2019) *Digital Education at School in Europe* Eurydice Report European Commission <https://op.europa.eu>
- Ferri, P., Mangione, G. R., & Pozzi, F. (2023). Docenti e competenze digitali: oltre la didattica emergenziale. *Italian Journal of Educational Technology*, 31(1), 45–59. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1275>
- Guaraldi G & Menzioni M (2023) Ausili nuove tecnologie e inclusione Alcune esperienze universitarie dalla LIM all'e-learning In *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(2), 34–55 <https://doi.org/10.14605/ISS2222302>
- Guaraldi G & Nenzioni M (2023) Ausili nuove tecnologie e inclusione Alcune esperienze universitarie dalla LIM all'e-learning In *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(2), 34–55 <https://doi.org/10.14605/ISS2222302>

Guaraldi G & Nenzioni M (2023) Ausili nuove tecnologie e inclusione Alcune esperienze universitarie dalla LIM all'e-learning In *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(2), 34–55 <https://doi.org/10.14605/ISS2222302>

INDIRE (2020) *Rapporto di ricerca Innovazione e tecnologie nella scuola italiana* Firenze Indire

INDIRE (2020) Rapporto di ricerca: Innovazione e tecnologie nella scuola italiana Firenze: Indire

Lucisano, P., & Damiani, V. (2023). Costruire professionalità docente nella scuola che cambia. Roma: Armando Editore.

MIUR (2022) Piano Nazionale Scuola Digitale Ministero dell'Istruzione e del Merito https://www.istruzione.it/scuola_digitale/

MIUR (2022) *Piano Nazionale Scuola Digitale* Ministero dell'Istruzione e del Merito https://www.istruzione.it/scuola_digitale/

Moricca, C., & Rossini, F. (2024). Intelligenza artificiale e formazione: implicazioni pedagogiche e scenari futuri. *Education Sciences*, 14(2), 76. <https://doi.org/10.3390/educsci14020076>

Navas-Bonilla C del R Guerra-Arango JA Oviedo-Guado DA & Murillo-Noriega DE (2025) Inclusive education through technology A systematic review of types tools and characteristics *Frontiers in Education*, 10, Article 1527851 <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>

Navas-Bonilla C del R Guerra-Arango JA Oviedo-Guado DA & Murillo-Noriega DE (2025) Inclusive education through technology A systematic review of types tools and characteristics *Frontiers in Education*, 10, Article 1527851 <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>

Navas-Bonilla C del R Guerra-Arango JA Oviedo-Guado DA & Murillo-Noriega DE (2025) Inclusive education through technology A systematic review of types tools and characteristics *Frontiers in Education*, 10, Article 1527851 <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>

OCSE (2021) TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

OCSE (2021) *TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals*

OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Panesi, S., Di Lieto, M. C., & Caruso, G. (2024). AI in education: Towards a critical and inclusive pedagogy. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7, 121110. <https://doi.org/10.3389/frai.2024.121110>

Publications Office of the European Union <https://doi.org/10.2760/159770>

Punie Y & Redecker C (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu* Publications Office of the European Union <https://publications.jrc.ec.europa.eu>

Redecker C (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu* Publications Office of the European Union <https://doi.org/10.2760/159770>

Regolamento UE 2016/679 (2016) Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR) Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L119

Terzi L. (2005) Beyond the dilemma of difference The capability approach to disability and special educational needs *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443–459
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>

Testa R. (2023) *Ripensare l'inclusione Etica pedagogia e cura* Roma Armando Editore

Thomas C. (2007) *Sociologies of disability and illness Contested ideas in disability studies* Basingstoke Palgrave Macmillan

Inclusive Education in Emergency: Cooperazione Interuniversitaria per la Formazione dei futuri insegnanti in Palestina

Inclusive Education in Emergency: Inter-university cooperation for the Training of future teachers in Palestine

Arianna Taddei ¹, Ilaria D'Angelo ¹, Tommaso Santilli ^{1,*}, Buad Khales ²

¹ University of Macerata; arianna.taddei@unimc.it; i.dangelo@unimc.it; t.santilli1@unimc.it

² Al-Quds University; bkhales@staff.alquds.edu;

* Correspondence: t.santilli1@unimc.it;

Abstract: Il contributo intende presentare un intervento di co-progettazione interuniversitaria, nell'ambito della cooperazione internazionale, volto alla formazione iniziale degli insegnanti sulle tematiche dell'inclusione scolastica nel contesto emergenziale palestinese. Nello specifico, lo studio approfondisce il processo di co-progettazione nato dalla cooperazione tra due team di docenti appartenenti, rispettivamente, all'Università di Macerata e alla Al-Quds University di Gerusalemme Est. Il percorso di co-progettazione evidenzia la centralità dei processi educativi inclusivi nella promozione del benessere e della Qualità di Vita delle comunità educative in situazioni di emergenza strutturale, come nel caso della Palestina. L'approccio partecipativo della progettazione diventa essenziale per promuovere l'empowerment degli interlocutori locali e la co-costruzione di framework teorici e metodologici condivisi per l'inclusione. In questa direzione, il confronto pedagogico tra contesti differenti può costituire uno strumento strategico per innescare processi trasformativi di fronte le molteplici sfide insite nei contesti ad alta complessità, co-costruendo traiettorie significative per i bisogni educativi di tutta la popolazione scolastica.

Abstract: This contribution presents an inter-university co-design experience, in the context of international cooperation, concerning the initial training of teachers on the topics of school inclusion within the Palestinian emergency context. Specifically, this study examines the co-design process resulting from the cooperation between the two faculty teams belonging, respectively, to University of Macerata and East Jerusalem Al-Quds University. The co-design path highlights the centrality of inclusive educational processes in promoting wellbeing and Quality of Life of educational communities in structural emergency situations, as in the case of Palestine. The participatory approach to design results to be essential to promote the empowerment of local stakeholders and the co-construction of shared theoretical and methodological frameworks for inclusion. In this direction, the pedagogical comparison between different contexts can become a strategic tool to activate transformative processes facing the multiple challenges related to highly complex contexts, co-creating meaningful trajectories for the educational needs of the school population.

Parole chiave: cooperazione internazionale; educazione inclusiva; formazione docenti; progettazione partecipata; bisogni educativi speciali.

Keywords: international cooperation; inclusive education; teacher training; participatory research; special educational needs.

1. Introduzione

Il presente contributo offre una riflessione pedagogica nell'ambito di un'esperienza di cooperazione internazionale sull'*education in emergency* finalizzata alla promozione dell'educazione inclusiva nei territori occupati palestinesi [1, 2]. Si tratta di un contesto segnato da un conflitto strutturale che incide profondamente su molteplici dimensioni della vita quotidiana, tra cui la tutela del diritto all'educazione e il benessere delle comunità educative [3–5].

Per lungo tempo, nei contesti di crisi umanitaria, l'azione delle agenzie internazionali si è concentrata principalmente su interventi di tipo psicosociale e assistenziale, considerando le azioni di supporto in ambito educativo prerogativa dei progetti di cooperazione allo sviluppo e non di emergenza. Tuttavia, il progressivo riconoscimento dell'educazione quale risorsa per affrontare anche le situazioni emergenziali ha contribuito a orientare le politiche di cooperazione internazionale verso approcci capaci di garantire la continuità dei processi educativi anche nei contesti di crisi [1, 6–7]. Nello specifico, la promozione di processi inclusivi, sia nei contesti educativi formali che non formali, assume un ruolo centrale per favorire la creazione di ambienti rassicuranti, capaci di sostenere, nonostante le criticità, il benessere emotivo attraverso relazioni significative e spazi di cura condivisa [2, 8]. In questa prospettiva, un sistema educativo inclusivo si configura come spazio privilegiato per accogliere i bisogni e valorizzare i desideri di ogni bambino, promuovendone la partecipazione attiva alla comunità. Preservare il diritto all'educazione, difatti, significa alimentare una visione del futuro fondata sull'equità, la partecipazione e la possibilità di immaginare alternative al presente. Contemporaneamente, la scuola diventa un luogo generativo in cui tutti gli attori coinvolti – studenti, docenti, famiglie, comunità – possono sviluppare e condividere strumenti di resilienza, affrontando con maggiore consapevolezza e coesione le sfide poste da contesti ad alta vulnerabilità [9–11]. Costruire una scuola inclusiva significa, infatti, impegnarsi per superare barriere di natura fisica, culturale e sociale, orientando l'azione educativa verso la valorizzazione delle differenze e il rafforzamento delle capacità individuali e collettive, con l'obiettivo di generare contesti di apprendimento trasformativi, in grado di promuovere *empowerment* personale e comunitario [12]. In particolar modo, la realizzazione di un sistema educativo realmente inclusivo – come indicato dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) [13] – assume una rilevanza ancora più centrale in un contesto, come quello palestinese, dove l'accesso all'istruzione è spesso ostacolato da interruzioni frequenti e da processi di esclusione e violenza [4, 14–15].

In risposta a tali sfide si colloca l'azione di cooperazione internazionale oggetto di questo contributo, volta a promuovere la diffusione di pratiche educative e didattiche inclusive per la coesione sociale, il benessere delle comunità e la costruzione di uno sguardo orientato al futuro nei territori palestinesi occupati. Nel dettaglio, l'esperienza dettagliata nei prossimi paragrafi riguarda la realizzazione di un percorso di formazione rivolto ai futuri insegnanti di Gerusalemme Est, co-progettato da un team di professori e ricercatori della Al-Quds University (Gerusalemme) e dell'Università di Macerata. L'approccio adottato risponde all'urgenza di generare soluzioni pedagogiche capaci di leggere la complessità del contesto in oggetto, attivando processi trasformativi e inclusivi in una chiave partecipativa ed intersezionale [2, 16–17] per migliorare la Qualità della Vita [18–20] della comunità educativa palestinese.

2. Contesto della co-progettazione

Come anticipato nell'introduzione, il percorso di cooperazione interuniversitaria si colloca in un contesto territoriale caratterizzato dall'intersezione di molteplici barriere di natura geografica, politica e culturale, le quali hanno gravi conseguenze sul benessere e la Qualità della Vita [18–20] delle comunità locali. Il territorio palestinese, costituito dalla Striscia di Gaza e dalla Cisgiordania, è caratterizzato da una profonda frammentazione politica e amministrativa che incide in modo rilevante sulle dinamiche sociali ed educative della popolazione residente [15, 21]. Queste divisioni territoriali costituiscono un sistema di separazione che impatta le possibilità di movimento, l'accesso ai servizi, la quotidianità e la coesione sociale delle comunità palestinesi, costruendo una geografia di limitazioni in continua evoluzione [22–23].

I confini presenti in questo contesto non si configurano unicamente come mere barriere spaziali, ma come veri e propri dispositivi culturali che veicolano significati simbolici di separazione e discriminazione, in un dedalo di limitazioni tangibili e intangibili che contribuisce a nutrire un senso di alterità e di allontanamento [24]. I confini fisici si trasformano e riverberano in confini culturali, diventando strumenti di marginalizzazione sistemica e di produzione sociale del “diverso”, con conseguenti dinamiche di esclusione e separazione [25]. Tale dinamica ha generato quello che alcuni autori definiscono un “mosaico di identità frammentate”, in cui le comunità palestinesi si trovano disperse in territori discontinui, soggette a differenti forme di controllo e con limitate possibilità di comunicazione e interazione [22, 26].

In questo scenario, affrontare il tema dell'educazione inclusiva richiede un'analisi situata e consapevole delle strutture territoriali e delle condizioni politiche e culturali che influiscono direttamente sul diritto all'istruzione, sulla partecipazione e sulla qualità dell'esperienza educativa. Come affermano Giaconi e collaboratori (2022) [27], la progettazione di interventi per promuovere l'inclusione deve essere informata dalla mappatura di quegli elementi tangibili e intangibili che possono ostacolare o facilitare la partecipazione attiva e la Qualità della Vita delle comunità di riferimento.

Le barriere fisiche e politiche presenti sul territorio palestinese rappresentano, pertanto, un fattore cruciale da considerare nell'implementazione di progetti educativi inclusivi. La violazione del diritto alla mobilità costituisce uno degli impedimenti più rilevanti: le restrizioni imposte attraverso *checkpoint*, blocchi stradali e barriere fisiche ostacolano non solo l'accesso regolare agli spazi scolastici, ma anche la costruzione di comunità educanti coese e resilienti [22, 28–29]. Le interruzioni della continuità scolastica e le difficoltà logistiche quotidiane compromettono la qualità dell'istruzione e la stabilità relazionale tra studenti, docenti e famiglie. Parallelamente, l'aggravarsi del conflitto israelo-palestinese e il perdurare della crisi sfidano la resilienza delle istituzioni educative, determinando una condizione di instabilità che compromette la funzione della scuola come luogo di apprendimento e socializzazione [15, 30]. Tuttavia, come evidenzia Hasweh (2002) [31], anche in un contesto fortemente condizionato da limitazioni strutturali gli insegnanti mantengono margini di autonomia che possono essere valorizzati, in un'ottica di *empowerment*, per attivare pratiche educative inclusive e orientate ai diritti. In tale prospettiva, le pratiche pedagogiche non si configurano unicamente come risposte didattiche altamente contestualizzate e sensibili alle specificità dei contesti educativi, ma assumono una valenza politica e trasformativa: esse possono promuovere equità, cittadinanza attiva e giustizia sociale [2, 14, 32].

Alla luce di questo scenario complesso, in cui le barriere territoriali, politiche e simboliche condizionano profondamente l'accesso all'istruzione e la possibilità di costruire comunità educanti inclusive, si è resa necessaria una riflessione pedagogica e operativa in grado di coniugare analisi critica del contesto e sviluppo di pratiche trasformative. È in questa prospettiva che si inserisce il presente studio di caso, che intende esplorare un'esperienza concreta di co-progettazione formativa condotta in collaborazione con ricercatori locali, con l'obiettivo di rafforzare le competenze dei futuri insegnanti a sostegno di pratiche educative inclusive.

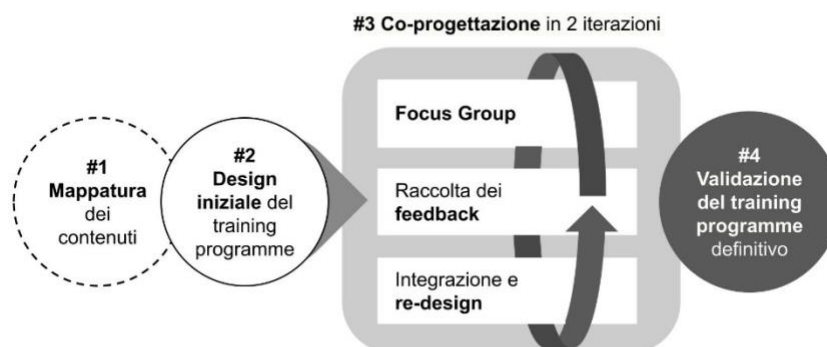
3. Metodologia

Come anticipato nei paragrafi precedenti, lo studio di caso [33–34] di seguito presentato riguarda il processo di co-progettazione della formazione rivolta agli studenti del Dipartimento di Educazione della Al-Quds University di Gerusalemme Est. Il percorso formativo proposto ha come obiettivo la promozione di conoscenze e competenze relative a principi e pratiche di educazione e didattica inclusiva, ed è il risultato di un lavoro di cooperazione tra l'Università di Gerusalemme e quella di Macerata.

L'approccio partecipativo [35–36], ha posto le premesse per un'attività progettuale collaborativa [37] con il pieno coinvolgimento dei ricercatori palestinesi. La loro effettiva partecipazione è volta a garantire l'accessibilità e la rilevanza culturale dei risultati prodotti, promuovendo contestualmente processi di self-advocacy ed *empowerment* degli interlocutori coinvolti [38]. Tale approccio, in questo senso, consente di valorizzare i bisogni, le aspettative e le prospettive dei ricercatori palestinesi nell'intero processo di progettazione e sviluppo della formazione, con l'obiettivo di produrre *insights* di valore rispetto al contesto di riferimento, costruendo un percorso formativo contestualizzato e valido a livello interculturale [39]. Riconoscendo la necessità di considerare il tema dell'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali all'interno dello specifico contesto socioculturale palestinese, la progettazione condotta è stata caratterizzata dall'adozione di una prospettiva intersezionale [40–42], volta a garantire una lettura situata delle pratiche inclusive di insegnamento e apprendimento. La lente intersezionale rappresenta, dunque, uno sguardo fondamentale per supportare una riflessione critica circa la sovrapposizione di molteplici identità sociali e le relative dinamiche di inclusione ed esclusione a cui queste sono inevitabilmente soggette. Tale prospettiva fornisce una cornice di senso più ampia per riflettere sui concetti di educazione e didattica inclusiva nel contesto del conflitto israelo-palestinese.

La Figura 1 illustra le diverse fasi inerenti al processo di co-progettazione. Dopo una iniziale attività di mappatura e di design iniziale del percorso formativo sull'educazione e la didattica inclusiva da parte del team di ricerca italiano, è stata avviata la vera e propria attività di co-progettazione del percorso formativo con il team di ricerca palestinese, attraverso un processo iterativo di raccolta di feedback e declinazione dei materiali in riferimento al contesto palestinese. A seguito del secondo round di feedback, il percorso di formazione definitivo è stato validato e reso disponibile in una piattaforma online.

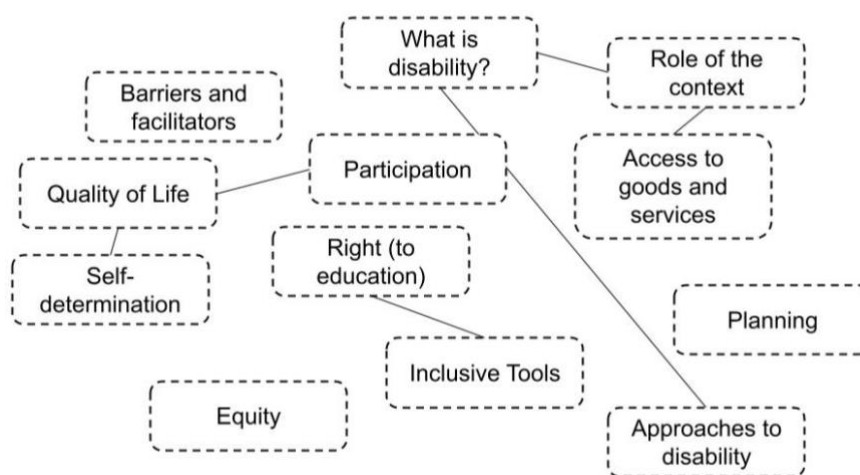
Figura 1. Step del processo di co-progettazione del percorso di formazione.



3.1. Mappatura dei contenuti e design iniziale del percorso di formazione

La prima fase del processo di co-progettazione ha visto l'organizzazione di un meeting iniziale del gruppo di ricerca italiano, volto all'individuazione dei contenuti centrali relativi all'educazione e alla didattica inclusiva per la formazione dei futuri insegnanti (Fase #1). Il meeting ha previsto un'attività di *brainstorming* svolta in via telematica, attraverso la creazione di una *word cloud*. Tale strumento, infatti, consente la sintesi e visualizzazione delle informazioni prodotte seguendo approcci collaborativi [43]. L'attività di *brainstorming* ha permesso di discutere e selezionare collettivamente le aree tematiche ritenute più rilevanti sulla base delle proposte avanzate da ciascun ricercatore, dando origine al framework concettuale del percorso di formazione. La Figura 2 illustra alcune parole chiave estratte dalla sessione di *brainstorming*.

Figura 2. Mappatura dei contenuti.



Dopo aver identificato i temi chiave relativi al percorso di formazione, il team di ricerca italiano ha strutturato l'organizzazione globale del percorso, distribuendo i contenuti selezionati in 5 moduli formativi. Successivamente, lo stesso team ha costruito i materiali didattici relativi a ciascun modulo formativo nell'arco di due mesi (Fase #2). Ai fini di offrire molteplici mezzi per supportare la presentazione e comprensione dei contenuti proposti, il percorso di formazione è stato progettato seguendo i principi dell'Universal Design for Learning [44–45]. In questo senso, il design iniziale di ciascun

modulo formativo ha previsto l'integrazione di contenuti testuali in lingua inglese con contenuti visivi e narrazioni audio, portando allo sviluppo di presentazioni multimediali come prodotti finali.

Ciascun modulo formativo è stato progettato secondo il seguente procedimento:

5. Strutturazione dei contenuti del modulo;
6. Studio e ricerca sui contenuti del modulo;
7. Stesura di un *full text* in lingua inglese sui contenuti del modulo;
8. Revisione e implementazione del *full text*;
9. Costruzione di una presentazione sintetica del modulo attraverso l'integrazione di parole chiave, frammenti di testo, contenuti visivi;
10. Registrazione di una traccia audio in lingua inglese sulla base del *full text*;
11. Design integrato della presentazione multimediale del modulo (testo, contenuti visivi e audio);
12. Revisione e implementazione della presentazione multimediale.

La strutturazione di differenti mezzi di rappresentazione dei contenuti è stata orientata alla costruzione di risorse accessibili e facilmente fruibili, promuovendo un approccio flessibile nella gestione ed elaborazione del materiale didattico proposto.

3.2. Co-progettazione e validazione del percorso di formazione

Il prodotto finale della prima fase, ovvero la prima proposta del percorso di formazione per i futuri insegnanti palestinesi, è stato presentato dai ricercatori italiani al team dei ricercatori della Al-Quds University. Gli stessi, secondo un approccio di co-design [37] (Fase #3), hanno restituito dei feedback e progettato soluzioni volte a migliorare i contenuti in termini di rilevanza culturale, accessibilità ed efficacia delle risorse per il contesto educativo palestinese. Nel dettaglio, le attività di co-design sono state eseguite grazie allo strumento del *focus group* [46] che ha permesso la raccolta di *insights* qualitativi approfonditi tra i ricercatori della Al-Quds University e dell'Università di Macerata. Le attività di *focus group* hanno permesso di raccogliere *insights* qualitativi approfonditi, costruendo uno spazio condiviso per la negoziazione di significati, l'espressione di bisogni e percezioni, nonché la proposta di soluzioni a criticità emergenti in un'ottica di flessibilità, feedback diretto e scambio interculturale [47]. Seguendo un approccio iterativo, sono stati realizzati due *focus groups* a distanza di due mesi l'uno dall'altro, per rendere esaustivo il processo di negoziazione e costruzione di materiali significativi. Entrambi i *focus groups* sono stati svolti in lingua inglese.

Il primo *focus group*, tenutosi in presenza in occasione di una visita istituzionale del team di ricerca palestinese, ha consentito di raccogliere feedback iniziali sulla struttura e sui contenuti dei moduli formativi. Il *focus group* ha avuto la durata complessiva di due ore. Nello specifico, è stata prevista la seguente traccia per l'analisi di ciascun modulo formativo:

- Presentazione del modulo;
- Discussione sui contenuti e la struttura del modulo;
- Individuazione di criticità o aspetti da attenzionare;
- Definizione delle modifiche, implementazioni e soluzioni per l'ottimizzazione del modulo.

Tale organizzazione ha permesso di discutere e definire le necessarie modifiche e implementazioni per personalizzare il percorso di formazione originale.

Il secondo *focus group*, tenutosi in via telematica, ha permesso di validare le integrazioni effettuate ed individuare ulteriori modifiche laddove

necessario, seguendo lo stesso procedimento descritto sopra. Il *focus group* ha avuto la durata complessiva di un'ora.

Al termine delle due iterazioni, il percorso di formazione completo di integrazioni e personalizzazioni proposte è stato condiviso con il team palestinese per la sua validazione finale (Fase #4).

4. Risultati della co-progettazione

L'attività di co-progettazione ha consentito lo sviluppo di un percorso di formazione sui temi dell'educazione e della didattica inclusiva composto da 5 moduli formativi multimediali:

- *Interpretative Approaches to Disability* (Approcci Interpretativi alla Disabilità);
- *Rights* (Diritti);
- *Accessibility* (Accessibilità);
- *Planning* (Progettualità);
- *Inclusive Didactic Perspectives* (Prospettive di Didattica Inclusiva).

Questi approfondiscono, rispettivamente, il concetto di disabilità e le sue interpretazioni; le cornici normative legate al diritto all'educazione; i principi e le pratiche per promuovere l'accessibilità degli ambienti di apprendimento; il valore della progettualità per l'inclusione e il benessere di ciascuno studente; i riferimenti teorici, le metodologie e gli strumenti per la didattica inclusiva. Si riportano, di seguito, alcuni tra i risultati più significativi legati alle attività di co-progettazione svolte, illustrando modifiche e adattamenti realizzati per garantire l'efficacia del percorso di formazione destinato ai futuri docenti della scuola primaria nell'area di Gerusalemme Est. La Tabella 1 riassume le principali soluzioni di co-progettazione costruite dal team di ricerca congiunto.

Tabella 1. Feedback e soluzioni co-progettate dal team.

Feedback	Soluzione co-progettata
Necessità di consentire maggiore flessibilità nel percorso di formazione	Struttura non sequenziale dei moduli formativi
Necessità di facilitare la comprensione di concetti complessi	Adozione di un linguaggio più semplice e diretto nei contenuti testuali e audio
Necessità di promuovere un approccio operativo e pratico nell'applicazione dei concetti	Introduzione di una sezione "Your Turn"
Necessità di situare i temi presentati nel contesto palestinese	Introduzione di una sezione "The Palestinian Context" con risorse online dedicate

Come messo in luce precedentemente, il primo *focus group* ha consentito la condivisione di osservazioni e riflessioni approfondite in merito alla strutturazione e ai contenuti del percorso formativo.

In merito alla strutturazione dello stesso, i ricercatori palestinesi hanno sollevato come l'adozione di un modello sequenziale per l'organizzazione dei moduli formativi presenti delle criticità per la fruizione dei contenuti proposti. La struttura iniziale del percorso, basata su un ordine prestabilito dei contenuti, è stata percepita come potenzialmente limitante soprattutto alla luce dei differenti livelli di competenza ed esperienze pregresse degli studenti coinvolti nel percorso formativo. Per ottimizzare tale aspetto, si è dunque proposta una struttura modulare, in modo da consentire una maggiore flessibilità nella fruizione dei contenuti didattici. La possibilità di scegliere liberamente l'ordine di fruizione dei moduli, in questo senso, è stata

avvertita come un requisito fondamentale per i colleghi palestinesi. Favorendo un approccio personalizzato e autonomo all'apprendimento, tale struttura permette ai futuri docenti di concentrarsi inizialmente sugli aspetti per loro più rilevanti o urgenti. Per favorire ulteriormente la flessibilità, il team di ricerca ha progettato l'inserimento di collegamenti e rimandi concettuali tra un modulo e l'altro, facilitando una lettura trasversale dei contenuti pur mantenendo una visione complessiva dei temi trattati.

In merito ai contenuti del percorso formativo, tra il primo e il secondo *focus group*, il team di lavoro ha discusso su quali soluzioni potessero essere implementate per ottimizzare l'accessibilità e la rilevanza culturale dei temi proposti nel percorso di formazione.

In primo luogo, i ricercatori palestinesi hanno sottolineato come fosse necessario attenzionare la chiarezza dei contenuti didattici da un punto di vista linguistico. Nello specifico, hanno sottolineato come l'utilizzo di un linguaggio troppo elaborato nei testi e nelle tracce audio avrebbe potuto ostacolare la comprensibilità degli argomenti trattati, soprattutto alla luce dell'utilizzo della lingua inglese, una lingua non materna per gli studenti palestinesi. Si è dunque scelto di adottare uno stile espositivo più chiaro e diretto per i contenuti del percorso di formazione, revisionando i *full text* elaborati per ciascun modulo sulla base di un confronto interculturale rispetto alle modalità espressive utilizzate. L'attività di revisione ha portato i ricercatori a selezionare quali espressioni e termini semplificare, mantenendo la precisione delle informazioni veicolate e l'esattezza della terminologia ove necessario, attraverso un vero e proprio processo di co-costruzione e significazione dei contenuti veicolati nel percorso di formazione.

In secondo luogo, il team palestinese ha sottolineato l'importanza di adottare un approccio applicativo all'interno del percorso di formazione, al fine di rispondere concretamente ai bisogni reali dei futuri docenti che operano in contesti educativi caratterizzati da elevata complessità. In quest'ottica, è stato considerato rilevante fornire strumenti pratici per poter operativizzare i contenuti teorici presentati e tradurre la teoria in azioni quotidiane realizzabili all'interno del proprio contesto professionale, sottolineando come questa traiettoria sia vitale per un apprendimento autentico in riferimento al paradigma dell'inclusione scolastica. Nello specifico, il dialogo tra ricercatori durante il primo *focus group* ha portato i partecipanti a riconoscere come il percorso di formazione dovesse rappresentare un'opportunità per una crescita professionale significativa, orientata allo sviluppo di pratiche educative e didattiche inclusive e alla valorizzazione delle esperienze concrete. In questa direzione, il team italo-palestinese ha ideato l'inserimento di una sezione intitolata "Your Turn" in ciascun modulo formativo, la quale propone attività pratiche per operativizzare i contenuti teorici presentati nello stesso, progettate dai ricercatori italiani e palestinesi. La sezione, dunque, vuole stimolare l'interazione tra pari, la condivisione di buone pratiche e la co-costruzione di saperi e pratiche inclusive tra docenti palestinesi.

Di particolare rilevanza è, infine, il feedback condiviso dai ricercatori della Al-Quds University rispetto alla necessità di contestualizzare i contenuti del percorso di formazione rispetto allo scenario palestinese. Il riconoscimento di una tale esigenza sottolinea l'importanza di situare gli interventi educativi all'interno dei contesti in cui questi vengono proposti per garantirne l'efficacia applicativa, la coerenza culturale e la rilevanza pedagogica, considerando le peculiarità culturali, sociali, storiche e politiche che li caratterizzano. Contestualizzare il percorso formativo richiede, in questo senso, una comprensione profonda delle sfide quotidiane che interessano il contesto palestinese, la quale non può prescindere dal

contributo dei ricercatori palestinesi quali testimoni diretti e autentici dello scenario educativo in oggetto alla ricerca. Per queste ragioni, tale traiettoria supera il mero adattamento di esempi, linguaggi e materiali, sottolineando la necessità di riconoscere le risorse locali, le barriere e i facilitatori presenti nel contesto palestinese, le strategie di resilienza poste in essere dalla comunità educativa e le aspettative specifiche dei soggetti coinvolti, valorizzando il sapere pedagogico posseduto dagli interlocutori locali. In questa direzione, il team di ricerca congiunto ha ideato l'inserimento di una sezione intitolata "The Palestinian Context" per ciascuno dei moduli formativi, la quale approfondisce i contenuti teorici esposti alla luce del contesto palestinese, proponendo risorse online fruibili attraverso collegamenti ipertestuali. La costruzione di queste sezioni ha visto un contributo significativo da parte del team di ricerca palestinese, che ha guidato la ricerca e selezione delle risorse informative più rilevanti e complete.

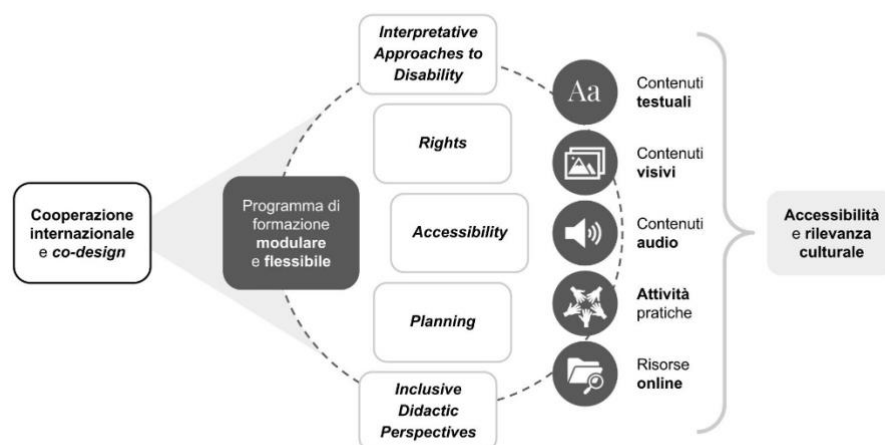
La Tabella 2 offre un esempio di co-progettazione relativa al modulo *Accessibility* sulla base dei feedback raccolti e delle soluzioni proposte nel corso dei due *focus groups*.

Tabella 2. Co-progettazione del modulo *Accessibility*.

Contenuti iniziali	Contenuti co-progettati
Definizione del concetto di accessibilità	Esempi concreti di accessibilità fisica e culturale nel contesto palestinese
Tipologie di accessibilità	Risorse di approfondimento sui checkpoint in Palestina
Accessibilità e diritti	Risorse di approfondimento sulle risorse di emergenza per l'accessibilità in Palestina
Universal Design e Universal Design for Learning	
Concetti di barriere e facilitatori	

La Figura 3 illustra la struttura, i contenuti e le risorse del percorso di formazione co-progettato nella sua versione finale.

Figura 3. Percorso di formazione co-progettato.



5. Discussione e Conclusioni

L'esperienza di co-progettazione presentata solleva numerose riflessioni circa la formazione inclusiva dei futuri docenti all'interno di contesti di *education in emergency*, sottolineando l'importanza di sviluppare e promuovere modelli di intervento pedagogicamente orientati basati sulla cooperazione e

la co-costruzione di traiettorie di valore per promuovere l'inclusione scolastica anche negli scenari socioculturali più complessi e sfidanti.

Il significato intrinseco di un intervento di cooperazione internazionale come quello proposto risiede nel mantenere in primo piano la rilevanza dei contesti educativi per il benessere delle comunità e la continuità della vita quotidiana, riconoscendo la scuola come luogo per costruire il futuro delle giovani generazioni [17, 48]. L'educazione, all'interno di uno scenario come quello in oggetto, rappresenta dunque un'opportunità vitale per superare i confini fisici e culturali posti da fattori sociali, politici e culturali, promuovendo processi trasformativi volti a garantire uguaglianza, *empowerment* e partecipazione attiva [9, 49–50]. Seguendo la prospettiva intersezionale, garantire tali esiti in un contesto di conflitto richiede di porre particolare attenzione alla tutela dei diritti degli studenti con disabilità e di altri gruppi marginalizzati, i quali sono maggiormente esposti a situazioni di vulnerabilità causate dalla sovrapposizione di molteplici barriere sistemiche [51–52]. In questo senso, dunque, la promozione dell'educazione inclusiva diviene una traiettoria portatrice di significati ulteriori e profondi, legati alla realizzazione di processi democratici e alla possibilità di immaginare un futuro diverso per le comunità colpite dai disagi del conflitto israelo-palestinese [8, 14].

All'interno di questa cornice, l'intervento proposto valorizza l'*agency* dei docenti come veicolo per il cambiamento, con un impatto che oltrepassa il confine della classe per raggiungere un livello sistemico, riconoscendo il loro ruolo di membri di una comunità di apprendimento in costante evoluzione [53–54]. La realizzazione di percorsi formativi per la crescita professionale, dunque, rappresenta un'opportunità per riflettere sui propri sistemi di valori e le proprie pratiche [55–59], stimolando la costruzione di reti per il dialogo, lo scambio e la crescita reciproca tra colleghi, studenti e famiglie [60–61].

In questa direzione, risulta centrale riflettere sul valore degli approcci di ricerca partecipativa quali strumenti efficaci per intercettare e valorizzare percezioni, bisogni e aspettative delle comunità coinvolte, promuovendo un approccio generativo di co-costruzione della conoscenza volto a garantire un impatto reale nei contesti di intervento [22, 62]. Il ruolo degli interlocutori palestinesi, dunque, supera quello di meri beneficiari di un intervento educativo, riconoscendo la loro *agency* come colleghi, esperti e protagonisti attivi di un cambiamento positivo del proprio contesto di vita [64]. La condivisione di prospettive e pratiche per l'educazione e la didattica inclusiva inquadra, dunque, i principi di equità e accessibilità nel loro valore dinamico e relazionale [65]. Il sistema di simmetrie offerto dai processi di co-design, in questa cornice, consente di attuare azioni combinate volte a promuovere veri e propri processi di *empowerment*, emancipazione e autodeterminazione [66–68], dando spazio e risonanza alle prospettive dei ricercatori palestinesi e riconoscendone il valore per la creazione di risposte concrete alle sfide poste dalla situazione di *education in emergency* [2, 69]. Coerentemente a quanto precedentemente argomentato, il dialogo interculturale alla base della co-progettazione restituisce un processo critico di negoziazione e co-costruzione di nuovi significati [70]. L'individuazione di prospettive condivise permette di promuovere interventi *context-specific* per l'inclusione, rivelando il dinamismo di un contesto dove la ricerca pedagogica diviene uno strumento per dare un senso costruttivo ai vissuti e alle esperienze di ciascuno, superando l'apparente staticità di uno scenario di conflitto [2, 8].

Tale considerazione richiama la necessità di individuare approcci, strategie e soluzioni per garantire un senso di progettualità e una prospettiva per il futuro delle comunità, mettendo in gioco anche le risorse offerte dai paradigmi della pedagogia speciale e dell'educazione inclusiva [2, 8, 15]. In

questa cornice, la riflessione di Canevaro [9] sulla dialettica tra confini e sentieri, dove l'incontro con l'alterità rispecchia la possibilità di attraversare barriere tangibili e intangibili [71], offre una chiave interpretativa centrale per adottare approcci pedagogici in grado di rispondere alle complesse sfide educative legate all'inclusione in contesti di vulnerabilità, tratteggiando cornici di senso inedite e co-costruite.

Riferimenti bibliografici

- Adams, R. (2008). *Empowerment, Participation and Social Work*. Palgrave Macmillan.
- AICS & RIDS (2015). *Aiuto umanitario e disabilità. Vademecum 2015*. Agenzia Italiana per la Cooperazione allo sviluppo. Retrieved from: www.aics.gov.it.
- Aiello, P., & Giaconi, C. (A cura di) (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Morcelliana Scholè.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Sibilio, M., & Zollo, I. (2017). Il concetto di autodeterminazione in una prospettiva semplice: possibili implicazioni per l'agire didattico dei docenti. *Educational Reflective Practices*, 2017/1, 96-109. <https://doi.org/10.3280/ERP2017-001007>.
- Amaney, A.J. (2007) *Barriers to Democracy: The Other Side of Social Capital in Palestine and the Arab World*. Princeton University Press.
- Bickmore, Kathy (2017). Conflict, Peacebuilding, and Education: Rethinking Pedagogies in Divided Societies, Latin America, and around the World. In K. Bickmore, R. Hayhoe, C. Manion, K. Mundy & R. Read (A cura di), *Comparative and International Education: Issues for Teachers, 2nd edition* (pp. 268-299). Canadian Scholars Press.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Canevaro, A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.
- Commissione Europea (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council on Education in Emergencies and Protracted Crises*. European Commission.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research?. *Social science & medicine*, 41(12), 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-s](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-s).
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-168. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *EDETANIA*, 52, 85-106. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/323>.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. FrancoAngeli.

- Dovigo, F. (2015), L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow (A cura di), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (pp. 7-42). Erickson.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci.
- Garcia, S. B., & Ortiz, A. A. (2013). Intersectionality as a framework for transformative research in special education. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 13(2), 32-47. <https://doi.org/10.56829/muvo.13.2.yv7822w58116kw42>.
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2014). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, (11), 157–175. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/191>.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità di Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. FrancoAngeli.
- Giaconi, C., D'Angelo, I., Marfoglia, A., Gentilozzi, C. (A cura di) (2023). *Ecosistemi formativi inclusivi*. FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Taddei, A., Del Bianco, N., & D'Angelo, I. (2024). La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità. In Società Italiana di Pedagogia Speciale (A cura di), *L'INCLUSIONE NON SI FERMA. CAMMINA SEMPRE* (pp. 41-54). Erickson.
- Giaconi, C., Verdugo, M., Del Bianco, N., Gómez, L., D'Angelo, I., & Schalock, R. (2022). The Application of Quality of Life in Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities: Lines of intervention in Spain and Italy. *Education Sciences & Society*, 2, 41-58. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14963>.
- Hall, B. (1975). Participatory Research: An Approach for Change. *Convergence*, 8(2), 24–32.
- Hasweh, M.Z. (2002), Conflict and Democracy Education in Palestine. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 7(1), 65-86. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/18988>.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Erickson.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2018). *INEE Strategic Framework 2018-2023*. <https://inee.org/resources/ineestrategic-framework-2018-2023>.
- Israel, B. A., Coombe, C. M., Cheezum, R. R., Schulz, A. J., McGranaghan, R. J., Lichtenstein, R., Reyes, A. G., Clement, J., & Burris, A. (2010). Community-based participatory research: A capacity-building approach for policy advocacy aimed at eliminating health disparities. *American Journal of Public Health*, 100(11), 2094–2102. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.170506>.
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Coombe, C. M., Parker, E. A., Reyes, A. G., Rowe, Z., & Lichtenstein, R. L. (2019). Community-based participatory research. *Urban health*, 272(2), 272-282. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190915858.003.0029>.
- Levey, S. (2023). Universal design for learning. *Journal of Education*, 203(2), 479-487. <https://doi.org/10.1177/00220574211031954>.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: Principle and practice*. Sage Publications.
- MacKenzie, A., Bower, C., & Owaineh, M. (2020). Barriers to effective, equitable and quality education: a rights-based, participatory research assessment of inclusion of children with disabilities in Palestine. *The International Journal of Children's Rights*, 28(4), 805-832. <https://doi.org/10.1163/15718182-28040005>.
- May, E. (2024). Critical pedagogy and disability in participatory research: a review. *Information and Learning Sciences*, 125(7/8), 437-455. <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2023-0021>.
- Miaari, S., & Lee, I. (2024). Obstacles on the road to school: The Impacts of Mobility Restrictions on Educational Performance. *Journal of Human Resources*, 59(1), 175-209. <https://doi.org/10.3368/jhr.0920-11166R2>.

- Miley, F., & Read, A. (2011). Using word clouds to develop proactive learners. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 91-110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932148.pdf>.
- Moghli, M. A. (2024). *Civil Society and Education Policy Change in Occupied West Bank/Palestine*. Centre for Lebanese Studies. <https://lebanesestudies.com/wp-content/uploads/2024/09/Palestine-eng.pdf>.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*, 22(1), 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>.
- Murphy, L., Sahranavard Espily, M., Auer, P., Santilli, T. (2025). The Role of Values in Inclusive Education. In A community project from all-means-all.education (A cura di), *All means all! – OpenTextbook for diversity in education* (pp. 52-87). <https://book.all-means-all.education/ama-2025-en/chapter/the-role-of-values/>.
- Nicolai, S. (2007). *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. *Treaty Series*, 2515, 3.
- Pacetti, E., Soriani, A., & Castellani, D. (2024). *Fostering Inclusive Contexts in Palestine. An Index for Inclusion and Empowerment*. FrancoAngeli.
- Pappé, I. (2011). *The Forgotten Palestinians: A History of the Palestinians in Israel*. Yale University Press.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Raffaello Cortina.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 82-108. <https://doi.org/10.14605/ISS1912010>.
- Robertson, S., Magee, L., & Soldatić, K. (2022). Intersectional Inquiry, on the Ground and in the Algorithm. *Qualitative Inquiry*, 28(7), 814-826. <https://doi.org/10.1177/10778004221099560>.
- Romano, A., & Muscarà, M. (2023). Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. *Educational Reflective Practices*, 2023/2, 59-69. <https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa15878>.
- Romano, A., & Taddei, A. (2024). Donne, disabilità e violenza. Sfide educative per la formazione e la ricerca nella prospettiva intersezionale. *Educational Reflective Practices*, 2024/1, 223-242. <https://doi.org/10.3280/erp1-2024oa18302>.
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47-51. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>.
- Samman, M. (2020). From moments to durations: the impact of Israeli checkpoints on Palestinian everyday life in Jerusalem. *International Journal of Urban Sciences*, 25(1), 124-148. <https://doi.org/10.1080/12265934.2020.1777892>.
- Sarmiento-Pelayo, M. P. (2015). Co-design: A central approach to the inclusion of people with disabilities. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63, 149-154. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49345>.
- Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. Á. (2006). *Manuale di Qualità di Vita. Modelli e pratiche di intervento* (trad. It). Vannini.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

- Shah, R., Paulson, J., & Couch, D. (2020). The Rise of Resilience in Education in Emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), 303-326. <https://doi.org/10.1080/17502977.2019.1694390>.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Sage Publications.
- Steen, M. (2013). Co-design as a process of joint inquiry and imagination. *Design issues*, 29(2), 16-28. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00207.
- Taddei, A. (2010). Educational models and concept of childhood in the Gaza Strip. *Ricerche di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 5(2), 1-37. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1922>.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2021). Inclusive Education in Emergencies: sfide e prospettive. *Educational Reflective Practices: special issue*, 2021/2, 81-95. <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12954>.
- Taddei, A., & Pacetti, E. (2018). Rafforzare le comunità educative in contesti vulnerabili: un Index for inclusion and empowerment in Palestina. In C. Giaconi & N. Del Bianco (A cura di), *In Azione. Prove di Inclusione* (pp. 129-152). FrancoAngeli.
- Tarricone, P., Mestan, K., & Teo, I. (2021). *Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0>.
- Thomas, G., & Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. Sage Publications.
- Thurlings, M., & den Brok, P.J. (2018). Student teachers' and in-service teachers' peer learning: a realist synthesis. *Educational Research and Evaluation*, 24(1-2), 13-50. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1509719>.
- Titchkosky, T. (2011). *The Question of Access. Disability, Space, Meaning*. University of Toronto Press.
- UNICEF (2022). Palestine Education. Fact sheets 2022. Analyses for learning and equity using MICS data. Retrieved from: www.data.unicef.org.
- Ventura, A. (2023). La formazione dei docenti attraverso il Reflective Practice-Based Learning. *Educational Reflective Practices*, 2023/2, 166-180. <https://doi.org/10.3280/erp2-2023oa15918>.
- Zanini, P. (1997). *I significati del confine. Limiti naturali, storici, mentali*. Mondadori.

La differenziazione: la strada per l'inclusione scolastica

Differentiation: the road to school inclusion

Maria Grazia Tota¹

¹ Docente Istituto Comprensivo “Nunzio Ingannamorte” Gravina in Puglia

* Correspondence: mariagraziatota3@gmail.com

Abstract: L'articolo analizza il tema della differenziazione didattica, indispensabile per realizzare una scuola inclusiva, capace di rispondere alle molteplici esigenze educative attuali. Si rileva come sia necessario adottare strategie pedagogiche flessibili e personalizzate. In particolare, l'elaborato si concentra sulla complessità dei bisogni educativi, sottolineando come questi bisogni richiedano interventi mirati. Successivamente si esplicita il ruolo della differenziazione didattica, proponendola non solo come l'adozione di tecniche educative differenziate, ma come un vero e proprio paradigma metodologico che mette al centro l'alunno, valorizzando le diversità in un'ottica di equità. Si evince la rilevanza della progettazione, fondamentale per strutturare interventi inclusivi efficaci, capaci di rispondere alle necessità individuali. Infine, si punta a riflettere circa il valore dell'ambiente inclusivo, evidenziando l'importanza di un contesto educativo che favorisca la partecipazione attiva, in cui sia possibile trasformare gli spazi fisici in strumenti di apprendimento collaborativo e personalizzato, abbattendo le barriere che ostacolano la partecipazione di tutti gli alunni. In sintesi, il contributo sostiene che solo attraverso un approccio integrato, che coniughi una didattica differenziata, una progettazione accurata e un ambiente inclusivo, sia possibile promuovere lo sviluppo delle potenzialità di ogni studente e rafforzare il ruolo della scuola come agenzia educativa fondamentale nella società contemporanea.

Abstract: The article analyzes the theme of didactic differentiation, essential to create an inclusive school, capable of responding to the multiple educational needs of today. It is noted how it is necessary to adopt flexible and personalized pedagogical strategies. In particular, the paper focuses on the complexity of educational needs, underlining how these needs require targeted interventions. Subsequently, the role of didactic differentiation is explained, proposing it not only as the adoption of differentiated educational techniques, but as a real methodological paradigm that puts the student at the center, enhancing diversity in a perspective of equity. The importance of planning is evident, fundamental to structuring effective inclusive interventions, capable of responding to individual needs. Finally, the aim is to reflect on the value of the inclusive environment, highlighting the importance of an educational context that favors active participation, in which it is possible to transform physical spaces into collaborative and personalized learning tools, breaking down the barriers that hinder the participation of all students. In summary, the paper argues that only through an integrated approach, which combines differentiated teaching, careful planning and an inclusive environment, is it possible to promote the development of the potential of each student and strengthen the role of the school as a fundamental educational agency in contemporary society.

Parole chiave: differenziazione didattica, inclusione scolastica, BES, progettazione, ambiente educativo inclusivo.

Keywords: didactic differentiation, school inclusion, BES, planning, inclusive educational environment.

1. Introduzione

Una scuola “in crisi” per la difficoltà nella gestione dei molteplici bisogni educativi, a volte sola nell’adempimento del compito educativo, poco e mal supportata dagli altri attori educanti, in una società che ha perso la bussola per orientarsi nella vita e che vive costanti e repentini cambiamenti: questo è il ritratto della scuola di oggi, una realtà sempre più complessa, un labirinto dove diventa sempre più difficile districarsi e dove è facile perdersi, arrendersi o adagiarsi, un luogo in cui la didattica tradizionale non può più risultare efficace. È necessario riflettere sulle complesse dinamiche e sui diversi bisogni educativi emergenti per trovare le giuste strategie affinché la scuola possa continuare ad adempiere il suo ruolo centrale che è l’educazione. Il termine ombrello “Bisogni Educativi Speciali”, noti con l’acronimo BES, fa pensare solamente a situazioni di marginalità. In realtà, questo termine è molto più ampio e merita una maggiore riflessione. Le nostre classi attuali pullulano di bisogni diversi che non sempre vengono riconosciuti ma che necessitano di cura ed attenzione da parte dei docenti. Per questa ragione la scuola va completamente rivoluzionata, individuando strategie di insegnamento che riescano a soddisfare tutti questi bisogni per realizzare una vera inclusione. La parola inclusione, ufficializzata e riconosciuta in ambito educativo a livello internazionale nel 1994 con la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), viene usata e spesso purtroppo anche “abusata” nell’ambiente educativo-scolastico dove però non sempre si riesce a realizzarla concretamente. Questo lavoro tenta di proporre una strada percorribile per l’inclusione scolastica, ovvero la differenziazione. Il concetto di differenziazione afferisce a quello di equità: in una scuola così complessa, ricca di bisogni diversi, è errato agire per tutti gli alunni allo stesso modo, dare a tutti gli stessi strumenti, le stesse strategie; bensì è auspicabile e maggiormente efficace dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno, modalità differenti di approcciarsi ad un sapere disciplinare, strumenti diversi in base alle proprie capacità di partenza, alle proprie potenzialità e propensioni. Nell’ottica delle intelligenze multiple è necessario agire in modo differenziato per poter dare a tutti gli allievi l’opportunità di sfruttare al meglio le personali attitudini e risorse per trovare la propria strada per il successo formativo. Questo lavoro, partendo da una descrizione analitica dei diversi bisogni educativi attuali, propone una riflessione pedagogica sul ruolo della differenziazione nella didattica inclusiva e sull’importanza della progettazione degli interventi didattici, dedicando particolare attenzione all’allestimento dell’ambiente educativo che veicola i processi inclusivi. L’aula-laboratorio diventa infatti il fulcro di questa riflessione, in quanto risulta essere l’ambiente ideale per una didattica differenziata e realmente inclusiva in cui ciascun alunno può trovare il suo spazio, i suoi strumenti e le sue modalità per accedere alla conoscenza e per acquisire le competenze spendibili nella sua vita futura.

2. La complessità dei bisogni educativi attuali

La complessità della società attuale si riflette inesorabilmente nelle nostre scuole. La classe è un «vivaio di diversità» (Pavone, 2014, p.163) fra le quali figurano altre difficoltà, oltre agli alunni con disabilità. Sono presenti alunni

con esigenze particolari, che necessitano di interventi specialistici mirati, e altri che richiedono attenzioni particolari, anche se non di tipo specialistico. I cosiddetti *Special Educational Needs* (SEN) rappresentano una macrocategoria politico-sociale nella quale rientrano gli alunni con un funzionamento problematico che trasforma in speciali i loro comuni bisogni educativi. Il costrutto compare per la prima volta nel rapporto Warnock in Inghilterra nel 1978, dove già si suggerisce l'integrazione di alunni "diversi" attraverso un approccio inclusivo. Il termine compare poi nei documenti ufficiali UNESCO del 1997 e viene così meglio definito: «il concetto di bisogno educativo speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale» (UNESCO, 1997). Successivamente, nel 2001, si parla nuovamente di bisogni speciali nel "*Special educational needs and Disability Act*" dove viene ribadita l'importanza della piena partecipazione degli alunni con bisogni educativi speciali alla vita scolastica e nel 2003 il termine compare nei documenti dell'Agenzia europea per lo Sviluppo dell'Educazione per i Bisogni Speciali, considerando gli stessi come persone in età evolutiva che manifestano difficoltà nell'apprendimento e/o nel comportamento non necessariamente correlate ad una disabilità. L'OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*) definisce questa categoria eterogenea come l'insieme di persone che richiedono particolari interventi di supporto personalizzati per poter accedere alla loro formazione. Anche in Italia si è intervenuti sulla questione attraverso la Direttiva Ministeriale del 2012 "Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" e la circolare n.8 del 6 marzo 2013 contenente le indicazioni operative per l'attuazione. Queste misure cercano di dare visibilità, riconoscimento e tutela a tutti quegli alunni che riscontrano innumerevoli difficoltà nel loro percorso scolastico. Viene sottolineata l'importanza della strategia inclusiva che deve garantire il pieno diritto all'apprendimento a tutti gli allievi, anche coloro che hanno bisogni educativi speciali. Analizzando questi documenti è possibile notare che si è passati da un approccio bio-medico, che puntava a classificare entro categorie descrittive espresse in termini di malattia o deficit, ad un approccio bio-psico-sociale che guarda alla persona nella sua globalità e nella sua relazione con il contesto ambientale. A questo proposito, risulta interessante la definizione proposta da Ianes, secondo cui «il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o istruzionale, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dall'antropologia ICF [*International Classification of Functioning Disability and Health*], problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale, culturale, ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata» (D. Ianes, 2005, p. 94). Nella macrocategoria dei BES rientrano quindi, oltre ai ragazzi con disabilità, anche alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) o disturbi evolutivi specifici, studenti stranieri, allievi con Disturbi dell'Attenzione e dell'Iperattività (ADHD), bambini e ragazzi con svantaggio socio-economico-culturale. Tutti questi alunni che per diverse ragioni riscontrano grandi problematiche nell'apprendimento sono in grande aumento nella scuola. Sempre di più ci sono alunni con disabilità, come testimoniano le indagini ISTAT svolte negli ultimi anni e, allo stesso tempo, aumentano gli allievi con DSA, ADHD e altri disturbi di apprendimento e della condotta. Ci sono poi anche i ragazzi «male-educati», ossia educati male, incapaci cioè di mostrare, senza aiuto esterno, un accettabile atteggiamento in classe, un corretto uso del

linguaggio, un'attenzione autentica nei confronti dei compagni, un doveroso rispetto verso gli insegnanti» (D'Alonzo, 2017, p.12) e che quindi richiedono interventi educativo-comportamentali particolari per imparare ad adattarsi alle regole della vita scolastica e sociale. Altra condizione molto diffusa è la classe multiculturale nella quale sono presenti diversi alunni provenienti da altri Paesi con enormi difficoltà dovute alla mancata conoscenza della lingua o al grande divario culturale. Non dimentichiamo poi che in ogni classe c'è l'alunno particolarmente ansioso, quello pigro, quello lento e distratto, alunni che possono avere problemi personali e familiari a casa, ecc. Entrare in classe significa entrare in contatto con tutto questo senza dimenticare che, a prescindere dalle difficoltà personali di ciascun alunno, tutti sono accomunati dall'essere particolarmente fragili, con tempi di attenzione molto brevi, a causa probabilmente dell'uso delle tecnologie e del mondo *multitasking* a cui sono inevitabilmente esposti. Tutti gli alunni richiedono quindi la giusta attenzione e intenzionalità educativa. Dunque è necessario considerare il concetto di BES non in chiave clinica e assistenziale, alla ricerca di etichette diagnostiche con lo scopo della categorizzazione, bensì in chiave psicopedagogica e sociale, mirando a valorizzare l'unicità di ciascun individuo e identificando tutto ciò che ostacola il suo funzionamento globale per poter intervenire dal punto di vista educativo-didattico in modo mirato e individualizzato. Condividendo il pensiero di Dario Ianes, «non ha senso parlare di BES come sommatoria di diagnosi cliniche o di clinicizzazione di qualche difficoltà come salvacondotto per la promozione garantita, ma come comprensione profonda di una situazione problematica di funzionamento utilizzando l'approccio ICF» (D'Alonzo et al., 2019, p. 48). Adottando quest'ottica, il Bisogno Educativo Speciale rappresenta una difficoltà che emerge durante l'età evolutiva in contesti educativi e correlati alla sfera dell'apprendimento. Questa problematicità si evince dall'osservazione di un funzionamento problematico per l'individuo che si manifesta nelle relazioni educative, nello sviluppo delle abilità e competenze personali, nel conseguimento degli apprendimenti scolastici ed extrascolastici, nell'adattamento alla vita sociale e civica. Tutto ciò va analizzato secondo il concetto di funzionamento globale della persona proposto dal modello ICF dell'OMS, ovvero secondo la salute bio-psico-sociale nei diversi ambiti della vita. Questa visione globale del soggetto e dei suoi bisogni, rivoluziona il concetto dell'educazione e il ruolo della scuola. La disabilità e la difficoltà non devono più essere viste come un qualcosa da "riparare", bensì come una condizione bio-psico-sociale ostacolata in qualche modo da fattori personali ma anche da fattori ambientali. Per questa ragione, gli interventi mirati verso il soggetto devono innanzitutto prevedere una trasformazione del contesto. Infatti, inteso in questo modo, il concetto di BES riflette un'esigenza di equità nel riconoscimento da parte della scuola e della società tutta delle diverse situazioni di funzionamento. Agire in vista dell'equità significa valorizzare le differenze e realizzare forme di differenziazione e di compensazione che permettano il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento a tutti gli alunni. Bisogna inoltre considerare che i BES non sono sempre stabili nel tempo e che mutano in base alle condizioni contestuali. Perciò, l'alunno che presenta un bisogno educativo speciale va visto in un'ottica di reversibilità e temporaneità (D'Alonzo et al., 2019, pp. 48-53). Questa concettualizzazione riflette quindi la volontà di adottare la didattica inclusiva che permetta a tutti gli alunni di conseguire gli apprendimenti e partecipare attivamente alla vita scolastica e poter raggiungere il successo formativo. Il concetto di BES è correlato anche alla sensibilità con la quale si riesce ad identificarli, riconoscerli e comprenderli. Sicuramente non è utile, in termini di efficacia degli interventi didattici,

utilizzare la sensibilità con troppa ampiezza, facendo rientrare troppi studenti nella categoria dei BES. Occorre tuttavia considerare che, a prescindere dalle eventuali difficoltà che alcuni alunni possono riscontrare nel loro percorso evolutivo, tutti presentano comunque delle peculiarità e un diverso funzionamento globale. È dunque doveroso individuare e conoscere le differenze nel funzionamento degli allievi, sia quando rappresentano un BES, sia quando sono semplicemente modalità differenti di apprendere, di ragionare e di relazionarsi con gli altri. Non sempre la diversità rappresenta una difficoltà o una situazione problematica. Spesso rappresenta al contrario una grande potenzialità che, se non riconosciuta, rischia di andar persa. Una didattica davvero inclusiva deve invece creare contesti educativi in cui ciascuna diversità possa trovare il suo spazio, la sua espressione, affinché possa rappresentare una ricchezza e un valore aggiunto.

3. La differenziazione come consuetudine per una scuola davvero inclusiva

Alla luce di quanto detto circa l'enorme spettro dei bisogni educativi speciali, l'inclusione scolastica, oltre che essere la meta dell'insegnamento, rappresenta soprattutto una vera e propria sfida. Praticare la didattica inclusiva è spesso un "percorso ad ostacoli" e sono quindi necessarie competenze didattico-disciplinari ma anche psico-pedagogiche e progettuali per superarli. La didattica inclusiva mira a progettare, realizzare e valutare azioni educative con lo scopo di attivare i processi di apprendimento e partecipazione di tutti gli alunni. Il docente si fa carico di questo importante compito e deve individuare e adottare strategie e metodologie didattiche che promuovano il successo formativo di tutti gli studenti, valorizzando le differenze e le peculiarità di ciascuno, con attenzioni particolari nei confronti degli alunni più svantaggiati. Educare vuol dire *educere*, ovvero tirar fuori le abilità di ciascun discente, ma può essere letto anche in modo differente, suddividendo la parola in due parti *edu-care* che richiama il costrutto pedagogico di Don Milani "*I care*", che significa "mi interessa", "mi sta a cuore", "mi prendo cura". Il docente deve necessariamente occuparsi con dedizione a ciascun allievo. Ma se sono tutti così diversi tra loro come può trovare la giusta direzione per guidarli nel loro processo di apprendimento verso il successo? Esistono tantissime metodologie didattiche inclusive. Tuttavia, più che proporre una serie di strategie e tecniche didattiche, lo scopo di questa riflessione è quello di proporre un *modus operandi* che dovrebbe essere una normale consuetudine per la scuola. L'inclusione non deve essere un tipo di didattica particolare, bensì deve diventare un comune modo di fare scuola. Una strada possibile per far sì che ciò si realizzi è la differenziazione. La differenziazione didattica è una «prospettiva metodologica di base in grado di promuovere processi di apprendimento significativo per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettare per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti» (D'Alonzo, 2016, p.47). In questo senso, la teoria didattica della differenziazione si intreccia direttamente con il concetto di inclusione: se l'inclusione rappresenta l'obiettivo, cioè il diritto di tutti a partecipare pienamente al percorso formativo, la differenziazione ne costituisce la strada operativa. Essa fornisce al docente criteri e strumenti per adattare contenuti, processi e prodotti alle caratteristiche di ciascun alunno, garantendo che le differenze non diventino barriere, ma occasioni di valorizzazione. La didattica differenziata, quindi, non si limita a "fare posto" a tutti, ma permette a ciascuno di apprendere secondo le proprie modalità,

trasformando l'eterogeneità della classe in una risorsa per l'apprendimento comune. Questo approccio si basa sulla comprensione non solo dei diversi bisogni educativi presenti ma anche sulla consapevolezza che, a prescindere da eventuali problematiche, tutti gli alunni sono diversi e hanno un differente modo di apprendere. Il riferimento ai diversi stili di apprendimento è cruciale, poiché ognuno dei nostri alunni apprende in modo diverso, utilizzando canali sensoriali e strategie cognitive specifiche differenti. Noi docenti dobbiamo far sì che ciascun alunno individui e utilizzi uno stile di apprendimento preferenziale, un modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni in modo significativo e duraturo nel tempo. Una didattica efficace dovrebbe valutare lo stile di apprendimento di ogni studente al fine di facilitare il raggiungimento degli obiettivi educativi prefissati. Dopo diversi anni si è compreso che nella scuola gli alunni non apprendono in modo univoco. I diversi stili di apprendimento dipendono dai diversi canali sensoriali che vengono adoperati per approcciarsi all'apprendimento e alla conoscenza del mondo e rappresentano una particolare modalità con cui vengono processate le informazioni. Dopo svariate scoperte nell'ambito della psicologia e del cognitivismo, è possibile individuare questi differenti stili di apprendimento:

- Stile visivo-verbale, che predilige il codice linguistico, in quanto vengono ricordate meglio le informazioni presentate in modalità scritta.
- Stile visivo non verbale: preferisce gli strumenti che facilitano la memoria visiva (immagini, schemi, mappe, fotografie).
- Stile uditivo: l'apprendimento è agevolato dall'ascolto, dalle discussioni tra pari.
- Stile cinestetico, prettamente esperienziale e pratico, in quanto predilige l'interiorizzazione di conoscenze attraverso lo svolgimento di attività che coinvolgano il proprio corpo.

Già nel 1983 lo psicologo statunitense Howard Gardner teorizzò l'esistenza delle intelligenze multiple, sostenendo che l'intelligenza non è un'entità unica, ma un insieme di diverse intelligenze, ciascuna con le proprie modalità di funzionamento. Considerando l'esistenza di diversi bisogni educativi, dei diversi stili di apprendimento e delle svariate intelligenze, sarebbe superficiale pensare di poter dare a tutti i discenti un pacchetto predefinito di contenuti da trasmettere attraverso un'unica modalità. È necessario che la scuola valorizzi l'individualità di ciascuno studente, rispettandoli come esseri unici e irripetibili. La scuola deve perciò adottare una prospettiva metodologica che ponga al centro l'idea di proporre sempre attività diverse per soddisfare le necessità di tutti gli alunni. Infatti «il più grande errore commesso dall'insegnamento è stato quello di trattare gli alunni come fossero varianti di uno stesso individuo e sentirsi così giustificati nell'insegnare loro lo stesso argomento allo stesso modo» (Gardner, 2005, p.9). Risulta efficace l'immagine che ci propone Daniel Pennac della classe come un'orchestra: «ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia» (D. Pennac, 2007, p.107). Questo implica la necessità di dover adottare un approccio che dia valore al singolo e una didattica che sappia dare spazio alle differenze, valorizzandole anziché appiattendole secondo standard predefiniti. Qual è l'aspetto che contraddistingue la didattica differenziata

rispetto a quella tradizionale e perché è più idonea a soddisfare i bisogni educativi odierni? Questa riflessione non vuole demonizzare la didattica tradizionale o la lezione frontale, vuole piuttosto riflettere sull'importanza di adottare una nuova *vision* della scuola e dell'insegnamento per affrontare al meglio le necessità dei ragazzi di oggi. Se pensiamo infatti alle modalità e agli strumenti che utilizza la didattica tradizionale (libri, lezione frontale, esercitazioni, verifiche, ecc.) si conviene che sono progettati e adottati in modo uguale per tutti. In questo modo gli alunni vengono considerati tutti uguali, sia nello stile di apprendimento, sia negli interessi e nei modi di acquisire e rielaborare i contenuti appresi. Oltre a pensare alle difficoltà che questo modello implica per le persone con bisogni educativi speciali, è anche doveroso pensare a quegli alunni che invece rappresentano delle eccellenze. Questi ultimi sono riconosciuti solo nel momento valutativo attraverso una valutazione lodevole, ma ad essi non vengono offerte occasioni di crescita e potenziamento, di cui invece necessitano. Adottare invece una didattica differenziata permette di valorizzare le caratteristiche e le peculiarità di tutti gli alunni, anche in relazione ai loro interessi e alle loro capacità. Ciò permette di poter intraprendere percorsi formativi idonei alle necessità di tutti e di ciascuno. Tutte queste riflessioni ci portano ad un'unica certa conclusione: la differenziazione è la strada indispensabile da intraprendere per insegnare bene nelle classi di oggi. Come afferma la prima studiosa che ha teorizzato questo *modus operandi*, ovvero Carol Ann Tomlinson, «la differenziazione non è un set di strategie, ma piuttosto un modo di pensare all'insegnamento e all'apprendimento avendo come massimo interesse le singole necessità degli allievi» (Tomlinson, 1999, p.12). La domanda che però molti docenti si pongono è: quali competenze sono richieste al docente inclusivo per una didattica differenziata e come è possibile realizzarla? Innanzitutto, il docente deve padroneggiare bene una pluralità di linguaggi (da quello iconico, a quello cinestetico, a quello auditivo e multimediale), deve possedere una “cassetta degli attrezzi” molto ricca di strumenti e misure flessibili, in grado di potersi adattare alle esigenze formative della classe. Imprescindibile è la competenza relazionale, comunicativa ed empatica: il docente che attua la differenziazione deve instaurare necessariamente relazioni positive con i suoi alunni e promuovere un clima sereno e accogliente nella classe. Deve inoltre conoscere molto bene i suoi studenti per cercare di focalizzare i loro stili di apprendimento, i loro prerequisiti, le loro attitudini e le loro motivazioni. Non bisogna dimenticare mai che la metacognizione è alla base di ogni apprendimento. Pertanto, l'insegnante deve stilare una sorta di profilo dell'apprendimento di ciascun alunno, dopo aver osservato e analizzato il modo di ascoltare, operare, studiare e relazionarsi con gli altri. Fondamentale poi è il lavoro in classe che deve sempre fondarsi sul coinvolgimento di tutti gli alunni in attività diversificate. La studiosa C. A. Tomlinson ha stilato un modello pedagogico di riferimento che suggerisce di differenziare tre aspetti della propria azione formativa: il contenuto (tenendo in considerazione le conoscenze, le abilità e le competenze che si devono raggiungere), il processo che gli alunni devono adoperare per raggiungere gli obiettivi e il prodotto finale che il docente attende a conclusione dell'intervento formativo (Tomlinson, 1999). Queste attività devono essere espletate in gruppi di lavoro flessibili. Il gruppo di lavoro è necessario per la co-costruzione dell'apprendimento ed infinite sono le ricerche nel campo della psicologia e del costruttivismo che lo dimostrano. Infine, l'azione formativa del docente si completa sempre con un'attenta valutazione, attraverso un costante monitoraggio ed una revisione che permetta di verificare l'efficacia dell'intervento didattico-educativo per valutare sia il clima della classe, sia i risultati concreti degli apprendimenti conseguiti dagli alunni. Alla luce di

queste riflessioni, risulta evidente che inclusione e differenziazione abbiano un rapporto di interdipendenza. Infatti, senza una didattica differenziata, il principio dell'inclusione rischia di restare solo un enunciato teorico; al contrario, praticando la differenziazione, l'inclusione diventa esperienza concreta di scuola, in cui ciascun alunno trova il proprio spazio di crescita e di successo formativo.

4. L'importanza della progettazione degli ambienti

A fronte di quanto esposto nei precedenti paragrafi è lampante la grande importanza che riveste la progettazione didattica per la realizzazione della differenziazione, e quindi dell'inclusione educativa. Infatti, la didattica differenziata non è sicuramente semplice da realizzare e numerosi sono gli ostacoli che si incontrano lungo il percorso: classi troppo numerose, mancanza di spazi idonei allo svolgimento di attività differenziate, scarse risorse professionali e poco tempo per programmare, a causa degli innumerevoli impegni scolastici più prettamente burocratici che incombono sulla scrivania dei docenti. Spesso questi ostacoli, se non si possiedono le giuste competenze per arginarli, possono scoraggiare e facilmente far ripiegare sull'adozione della semplice didattica trasmissiva tradizionale, oramai obsoleta. Il risultato di questo scoraggiamento si esperisce in quelle aule o in quelle scuole che “sanno di vecchio”, realtà chiuse e monotone, che generano nei ragazzi di oggi noia e rifiuto nei confronti della scuola e della cultura. Qual è quindi lo strumento che può aiutare il docente inclusivo ad adottare la differenziazione nella sua quotidiana azione formativa per far sì che sia innovativa e accattivante per i suoi alunni? La chiave è la progettazione. È necessario infatti dedicare molto tempo ed energie nella fase della progettazione. Se la progettazione è ben fatta, l'intervento educativo-didattico risulta maggiormente efficiente ed efficace. Il momento della progettazione è quindi un momento cruciale per l'esito della propria azione educativa. «La progettazione, quindi, si caratterizza come momento ex ante dell'azione didattica ed ha la funzione di anticipare il processo che si intende realizzare in tutte le sue variabili essenziali» (M. Castoldi, 2010, p.74). La progettazione va intesa come una bussola che ci orienta nel nostro percorso di insegnamento. Nell'ottica della differenziazione didattica, bisogna progettare in modo preliminare per poter andare incontro a tutti i bisogni formativi della classe. Si parte dall'osservazione sistematica dei propri alunni per conoscerli al meglio e soprattutto per individuare i loro prerequisiti, i loro interessi e i loro stili di apprendimento. Successivamente si stilano gli obiettivi in termini di conoscenze, abilità e competenze essenziali da dover raggiungere. Si può poi incominciare con una proposta formativa ben definita che possa catturare l'interesse degli alunni, tenendo conto dei loro differenti bisogni. L'attività deve poi essere ben progettata in modo articolato, inserendo i contenuti, i percorsi e i prodotti che si intendono realizzare in modo differente. Importante è anche la fase di scelta delle metodologie: se ne possono scegliere più di una, a seconda delle necessità o adottarne più di una contemporaneamente. L'obiettivo generale deve sempre essere la partecipazione di tutti gli alunni, preferibilmente allestendo per loro attività ad hoc che valorizzino le propensioni e le potenzialità di ciascuno. Infine il docente inclusivo deve saper promuovere nella classe la collaborazione e la cooperazione per il mutuo scambio di informazioni, per l'apprendimento di nuove abilità e per il raggiungimento delle competenze sociali e civiche. Nella fase progettuale, il docente deve predisporre le attività specifiche che devono svolgere gli alunni, preferibilmente alternando attività individuali e attività di gruppo. Le attività vanno progettate in modo

stratificato, cioè in diversi livelli di difficoltà, in modo da poter essere condotte in classe contemporaneamente. È di vitale importanza stabilire il setting dell'aula che si preferisce utilizzare, predisponendo delle isole o degli angoli di lavoro diversificati e l'uso di spazi flessibili, andando oltre l'aula scolastica e sfruttando anche gli altri spazi di cui dispone la scuola. Il docente deve ovviamente prevedere e procurarsi tutte le risorse e i materiali necessari per lo svolgimento delle attività. Progettando gli interventi educativi in questa maniera, si dà la possibilità di coinvolgere tutta la classe attraverso modalità e mezzi differenti. La fase di progettazione non deve essere vista slegata dall'azione educativa stessa, bensì un processo che continua in itinere, a seconda di quanto emerge dai monitoraggi dell'esperienza. La progettazione va così di pari passo con la valutazione e la riformulazione di nuovi obiettivi, nell'ottica del miglioramento costante. La normativa italiana propone un modello di progettazione inclusivo: la Legge 517/1977 assieme alla legge 104/1992 stabiliscono il principio che il docente di sostegno è un docente specializzato per la classe, non solo per l'allievo che presenta una disabilità e quindi sottolineano l'importanza di attuare una progettazione condivisa, di osservare e programmare insieme gli interventi educativo-didattici. Il PEI (Piano Educativo Individualizzato) non dovrebbe essere un mero documento burocratico, bensì diventare un documento concreto, flessibile e collettivo. In virtù di quanto esposto, possiamo quindi dedurre che l'inclusione vera non consiste nel voler modificare, cambiare o "sanare" coloro che mostrano delle difficoltà, ma piuttosto nel voler trasformare il contesto, facendo in modo che si adatti meglio ai bisogni di tutti gli alunni. Di qua l'importanza centrale dell'ambiente inclusivo. L'ambiente educativo deve essere uno spazio che include. Questo costrutto capovolge del tutto la visione della scuola: non è più l'allievo a doversi adattare alla scuola ma è la scuola che deve trasformarsi per essere in grado di accogliere tutti. Per quanto si debbano progettare e attuare percorsi speciali per chi ha una disabilità o un disturbo, serve maggiormente intervenire innanzitutto sull'ambiente, con lo scopo di renderlo più inclusivo, che sia in grado di valorizzare ogni unicità. Adottando l'ottica ICF della visione del funzionamento globale della persona, emergono due importanti fattori che influenzano il percorso evolutivo e formativo del soggetto, ovvero le barriere e i facilitatori. All'interno dell'ambiente scolastico, le barriere sono rappresentate da ostacoli concreti che l'alunno con disabilità o con difficoltà incontra nella sua classe e che impediscono la sua piena partecipazione alle attività scolastiche (per esempio materiali di studio complessi e poco accessibili, tempi limitati, carenza di risorse e strumenti, presenza di linguaggi difficili da interpretare, ecc.). Molto spesso, le difficoltà non sono causate tanto dal deficit o dalla disabilità dei soggetti, quanto alla presenza di ostacoli presenti nell'ambiente. I facilitatori invece sono elementi che supportano e migliorano il funzionamento e la partecipazione e sono il frutto di politiche inclusive adottate dagli ambienti educativi attraverso spazi e materiali più accessibili e presenza di diverse risorse a supporto dell'apprendimento. L'obiettivo di una scuola deve essere quello di ridurre al minimo e, se possibile, eliminare del tutto le barriere ed introdurre più facilitatori possibili all'interno dell'ambiente. Questo concetto è ribadito anche nell'Index per l'inclusione, una vera e propria guida adottata in vari paesi europei avente lo scopo di promuovere l'inclusione nell'ambiente scolastico. Il testo suggerisce di non riferirsi tanto ai Bisogni Educativi Speciali, che suggeriscono una visione della disabilità come problema del singolo soggetto, quanto di lavorare su quelli che sono gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (Booth e Ainscow 2002, 2011). Non è lo studente con disabilità a presentare delle difficoltà, ma è l'organizzazione scolastica che può divenire più o meno

inclusiva. Secondo quest'ottica, l'inclusione diventa quindi una sfida collettiva, una responsabilità di tutto il sistema scolastico. Ma come si costruisce un ambiente davvero inclusivo? Aule immersive, future labs, classi 4.0... Non tutte le scuole possiedono tali risorse così innovative e questo rende difficile per il docente progettare un ambiente inclusivo. Tuttavia, è necessario partire dalle risorse disponibili per iniziare il processo del cambiamento. Innanzitutto bisogna concepire l'ambiente come un ecosistema, in correlazione continua con tutti gli elementi presenti al suo interno, che necessita di un equilibrio funzionale. Per allestire un ambiente di apprendimento inclusivo è necessario mettere insieme risorse umane, strumentali e strutturali che sono in relazione tra loro. Come definisce L. Malaguzzi, l'ambiente costituisce il "terzo educatore" (Malaguzzi, 1996), in quanto influisce sulla qualità degli apprendimenti. Pertanto occorre progettare per far sì che sia abitabile da tutti gli alunni e percepito come un contesto sereno e proficuo per i processi di insegnamento-apprendimento in cui ogni abitante si senta accolto, curato, coinvolto. Lo spazio è un educatore perché comunica innanzitutto qualcosa: il *setting* dell'aula, la disposizione dei banchi, la presenza di allestimenti, producono effetti e percezioni diverse in coloro che li osservano. Per questa ragione, Franco Lorenzoni esorta i docenti a progettare, allestire e nominare gli spazi in relazione al loro possibile utilizzo, ricordando che i mobili presenti nelle aule sono appunto "mobili", possono e devono essere spostati, a seconda dell'attività che il gruppo classe deve svolgere in quell'aula (F. Lorenzoni, 2019). L'organizzazione di tutti gli spazi della scuola deve avvenire secondo quest'ottica tenendo presente la priorità del benessere di ciascun alunno che è alla base dei processi di apprendimento significativo. Non bisogna poi dimenticare l'importanza dell'introduzione delle tecnologie all'interno dell'aula. Le tecnologie offrono una pluralità di linguaggi ed una varietà di risorse accessibili e adattabili alle esigenze degli alunni e ai loro stili di apprendimento e quindi sono un grande supporto per i processi inclusivi. È necessario creare spazi di apprendimento innovativi, in modo tale da favorire i processi di differenziazione e di personalizzazione didattica, in quanto le tecnologie offrono innumerevoli possibilità di adattamento delle attività ai bisogni specifici degli alunni, ancor di più con l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale. Gli ambienti così progettati sono volti a promuovere la cooperazione di tutti i membri della comunità scolastica. La presenza delle nuove tecnologie all'interno dell'ambiente di apprendimento è utile nel favorire un maggiore accesso alle informazioni e alla conoscenza promuovendo lo sviluppo dell'abilità di ricerca autonoma, delle competenze digitali, dello spirito critico, delle capacità di *problem solving* e della creatività. Accanto alla tecnologia, non bisogna dimenticare l'importanza della promozione dell'esperienza diretta. È importante che gli spazi diano la possibilità di impegnare gli alunni in attività pratiche e laboratoriali. Sarebbe auspicabile trasformare le aule in veri e propri laboratori. Nelle Indicazioni Nazionali, tra i principi metodologici delineati per un'efficace azione formativa, vi è quello di «realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la partecipazione e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa»; secondo le Indicazioni «il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento» (Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e la scuola del primo ciclo, 2012). L'aula-laboratorio deve essere quindi concepita come lo spazio idoneo

per promuovere l'apprendimento attivo, per far manipolare oggetti e materiali, per incentivare i processi cognitivi della problematizzazione e della sperimentazione attraverso il confronto con i compagni. L'ambiente laboratoriale predilige l'esperienza diretta e il cosiddetto *learning by doing* promosso da John Dewey, in quanto l'operatività genera apprendimenti significativi e duraturi. La didattica laboratoriale però non consiste solamente nel far fare qualcosa ai bambini. La pratica va sempre coniugata con la riflessione, promuovendo lo sviluppo del pensiero critico e la consapevolezza di quanto appreso. Come potrebbero essere allestiti e organizzati questi nuovi spazi educativi innovativi? In primo luogo «è decisivo che l'insegnante riconosca le proprie emozioni e cognizioni riguardo agli alunni, alle discipline che insegna, alla sua idea di insegnamento e apprendimento, integrando questa consapevolezza nella sua azione professionale» (A. Carletti, A. Varani, 2007). Organizzare un ambiente di apprendimento significa gestire l'ambiente fisico, i tempi, l'insieme degli attori coinvolti nel processo educativo, aver ben presente gli obiettivi, stabilire regole, ruoli e compiti, coinvolgendo gli alunni sugli aspetti decisionali per renderli il più possibile partecipi e responsabili. Sicuramente sarebbe utile un sistema basato su ambienti di apprendimento dedicati ad una disciplina, facendo ruotare le classi da un ambiente all'altro durante la giornata scolastica. Questo sistema permetterebbe ai docenti di lavorare in spazi organizzati in modo funzionale alle discipline che si vogliono insegnare. Ovviamente non basta però cambiare solamente gli spazi. L'innovazione va apportata anche alle proprie metodologie e al proprio modo di fare scuola, mettendo al centro gli alunni e i loro bisogni educativi, speciali e non, rendendoli protagonisti attivi del proprio percorso di apprendimento.

5. Conclusioni

Le riflessioni sul tema della differenziazione didattica proposte ci conducono a comprendere che la scuola, in un contesto in continua evoluzione, non può più affidarsi a modelli univoci e standardizzati. Oggi, infatti, è fondamentale abbandonare le soluzioni che prevedono lo stesso approccio per tutti, per abbracciare invece un insegnamento che riconosca e valorizzi le diverse peculiarità di ciascun alunno. La differenziazione non rappresenta semplicemente l'impiego di tecniche didattiche alternative, ma si configura come un vero e proprio modo di pensare l'insegnamento: un metodo che permette di fornire agli studenti strumenti personalizzati e mirati, capaci di rispondere alle esigenze individuali, siano esse legate a particolari difficoltà o a potenzialità da sviluppare. In questo quadro, il ruolo del docente si trasforma radicalmente. L'insegnante diventa un facilitatore, un co-progettista di un percorso educativo che si fonda sull'osservazione accurata degli alunni, sul loro monitoraggio costante e su una pianificazione che tenga conto di vari stili cognitivi e delle intelligenze multiple. Tale approccio richiede non solo l'adozione di una pluralità di linguaggi e strategie, ma anche la capacità di instaurare relazioni empatiche e positive all'interno della classe, elementi imprescindibili per promuovere un ambiente di apprendimento collaborativo e inclusivo. Un'altra componente fondamentale su cui questa riflessione ha voluto puntare riguarda l'importanza della progettazione didattica. Solo attraverso una programmazione accurata e condivisa è possibile strutturare un percorso formativo che risponda alle esigenze di ogni studente. La progettazione diventa così la guida in un percorso educativo in cui è possibile variare metodologie e strumenti in modo flessibile, favorire l'apprendimento attivo e trasformare momenti didattici in vere e proprie esperienze significative. Infine, non si può dimenticare il valore dell'ambiente educativo, inteso sia

come spazio fisico che come contesto socio-relazionale e tecnologico. Progettare un ambiente realmente inclusivo significa abbattere le barriere e promuovere la partecipazione attiva di tutti gli alunni. Il cambiamento della didattica passa, infatti, anche dalla capacità di trasformare gli spazi scolastici in luoghi flessibili e dinamici, dove ogni elemento – dai materiali didattici alle tecnologie innovative – è destinato a favorire un apprendimento personalizzato e collaborativo. Per realizzare una scuola veramente inclusiva, è necessario investire nella formazione continua dei docenti e nella riorganizzazione degli spazi a beneficio degli alunni. È fondamentale adottare una didattica differenziata e attenta ai bisogni specifici di ciascun alunno. La differenziazione didattica si configura, infatti, come la via imprescindibile per trasformare la complessità della diversità in una risorsa inestimabile, capace di far emergere il talento e la collaborazione di ogni studente e di rafforzare l'intero progetto educativo della scuola. In definitiva, inclusione e differenziazione non sono due concetti separati ma due facce della stessa medaglia: l'inclusione rappresenta la meta, mentre la differenziazione è la strada da percorrere per raggiungerla. Tutto ciò implica la necessità di innovare e rivoluzionare l'intera didattica. Ciò rappresenta una grande sfida che tutti noi docenti siamo chiamati ad intraprendere, per costruire una scuola che non lasci indietro nessuno e che sappia trasformare la diversità in un'opportunità di crescita collettiva.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M.. (2008). *L'index per l'inclusione: promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (ed. italiana a cura di Dovigo F. e Ianes D.). Erickson. Trento.
- Carletti A. e Varani A. (a cura di). (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*. Erickson. Trento.
- Castoldi M. (2010). *Didattica Generale*. Mondadori Università. Milano.
- Castoldi M. (2020), *Ambienti di apprendimento. Ripensare al modello organizzativo della scuola*. Carocci. Roma.
- D'Alonzo L. (2016). *La Differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson. Trento.
- D'Alonzo L. (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Giunti. Firenze.
- D'Alonzo L. (ed.). (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Sholé. Brescia.
- Gardner H. (2005) *Educazione e sviluppo della mente: intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson. Trento.
- Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e Inclusione*. Erickson. Trento.
- Lorenzoni F. (2019). *Abitare i luoghi educativi*, in Tosi L., a cura di, *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Giunti Scuola. Firenze.
- Malaguzzi L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children. Reggio Emilia.
- Milito D. (2013). *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*. Anicia. Roma.
- Milito D. (2015). *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale*. Anicia. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università. Milano.
- Pennac D. (2007). *Chagrin d'école*. Éditions Gallimard. Parigi.

Tomlinson C. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision & Curriculum Development. Alexandria (VA).

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Frame Work for Action on Special Needs Education*. UNESCO. Parigi.

Differenziare i processi di insegnamento-apprendimento attraverso il compito autentico inclusivo

Differentiate the teaching-learning processes through inclusive authentic tasks

Alessia Travaglini¹

¹ Università degli Studi di Urbino Carlo Bo; alessia.travaglini@uniurb.it

* Correspondence: alessia.travaglini@uniurb.it

Abstract: La costruzione di un contesto inclusivo si configura come un processo complesso, che chiama in causa una molteplicità di fattori: da un lato, è imprescindibile promuovere, per tutte/i le/gli allieve/i, il raggiungimento di obiettivi validi, coinvolgendole/i in attività significative, dall'altro è necessario tenere in adeguata considerazione i bisogni formativi di ciascun/a discente. Tale impegno costituisce una vera e propria sfida per le/i docenti, che devono operare tenendo conto delle caratteristiche sia dei singoli individui, sia dell'ambiente di apprendimento. Per rispondere a tale complessità, la differenziazione didattica si configura come un paradigma significativo di riferimento, per le sue potenzialità nel valorizzare le differenze individuali all'interno di un orizzonte comune di riferimento. Il compito autentico inclusivo, nello specifico – in quanto ispirato ai principi propri della differenziazione didattica – può costituire una risorsa di particolare utilità per le sue potenzialità nel contribuire alla definizione di percorsi didattici aperti e flessibili, che richiedono nelle/gli allieve/i l'attivazione congiunta delle abilità cognitive, sociali e prosociali, nella prospettiva della promozione di tutti i talenti.

Abstract: Developing an inclusive context is a complex process that involves a multitude of factors. On one hand, it is essential to promote the achievement of meaningful goals for all students by engaging them in purposeful activities; on the other hand, it is necessary to adequately consider the educational needs of each learner. This aim represents a real challenge for teachers, who must operate while taking into account both the characteristics of individual students and the learning environment. To respond to such complexity, differentiated instruction is configured as a significant reference paradigm, for its potential to enhance individual differences within a common reference framework. The authentic inclusive task, specifically — inspired by the principles of differentiated instruction — can serve as a particularly useful resource for teaching learning processes. In fact, it has the potential to foster every student's talents through open and flexible teaching paths, that require the joint activation of cognitive, social, and prosocial skills.

Parole chiave: inclusione; differenziazione didattica; compito autentico inclusivo.

Keywords: inclusion; differentiated instruction, authentic inclusive task.

1. Introduzione

Nonostante la scuola italiana abbia intrapreso da più di cinquanta anni il percorso verso la piena inclusione, è possibile affermare che, di fatto, le culture, le politiche e le pratiche che permeano il sistema scolastico rispondano ancora ai principi dell'integrazione (D'Alessio, 2025). Ne è una

prova la persistenza, come trapela dalla normativa scolastica anche recente – ad esempio il D.lgs. 66/2017 e successiva Linee Guida 2023 – di una visione statica dell'inclusione, che viene ridotta alla mera predisposizione di misure e dispositivi in favore delle/gli allieve/i ritenute/i più fragili piuttosto che come un processo che attraversa, interpellandolo, il sistema scolastico, considerato nella sua complessità. Ne consegue che l'attenzione è posta in modo dicotomico o sul mainstream, al quale è riservato un insegnamento di tipo "regolare", o sulle/gli allieve/i con bisogni educativi speciali, in favore delle/i quali si adotta tutta una serie di accorgimenti particolari. Si tratta di una prospettiva estremamente distorsiva per una serie di ragioni: innanzitutto, come evidenzia d'Alonzo (2020), le/gli allieve/i sono sempre più eterogenei e, per tale ragione, non è possibile pensare che la presenza di un'unica metodologia possa risultare efficace per rispondere ai bisogni formativi di ciascuna/o. In tal senso, non esiste un modello di alunna/o standard, tipico, al quale tendere, in quanto tale rappresentazione, ontologicamente parlando, deriva da un processo astrattivo di tipo statistico, che non corrisponde alla realtà concreta, fenomenologicamente intesa. In secondo luogo, non è possibile ipotizzare una didattica che non sia nello stesso tempo anche inclusiva: in altre parole, non può esistere una didattica "ordinaria" e una, invece, "inclusiva" (Paloma et al., 2024). Un/a docente, per definizione, deve essere inclusivo/a, nel senso che, avendo come fine l'insegnamento, deve fare in modo che tutte/i le/gli allieve/i a lei/lui affidati compiano un percorso formativo di qualità (Bocci, Guerini, Travaglini, 2021). Infine, è stato ampiamente evidenziato che la predisposizione di dispositivi, misure e strumenti per determinate categorie di allieve/i con bisogni educativi speciali, se non accompagnata da una ristrutturazione del sistema scuola – in sinergia a sua volta con l'intero assetto sociale – può contribuire a incentivare fenomeni di stigmatizzazione e di etichettamento (Bocci, 2016).

Ne consegue la necessità di ripensare i fenomeni di insegnamento-apprendimento introducendo nuovi schemi di pensiero e di azione, e/o rivisitando quelli esistenti in chiave innovativa. In tale prospettiva, il compito autentico inclusivo proposto dall'autrice può costituire una risorsa significativa ai fini della predisposizione di contesti inclusivi volti alla valorizzazione delle differenze individuali di tutte/i le/gli allieve/i.

Sulla base di tali premesse, il presente contributo intende presentare, dopo averne individuato i fondamenti teorici, alcuni esempi operativi da applicare in diversi contesti educativi.

2. Differenziazione didattica e didattica inclusiva: relazioni e sinergie

La differenziazione didattica rappresenta un costrutto che è stato teorizzato da diversi studiosi e autori, in ambito nazionale e internazionale (d'Alonzo, 2016, 2021; Tomlinson, 2005, 2014, 2017; Tomlinson & Imbeau, 2012, 2023). Prima di indicare le caratteristiche fondamentali dei diversi modelli che alla differenziazione didattica si riconducono, è opportuno interrogarsi su cosa si intenda per didattica inclusiva e quali siano le sue caratteristiche fondative. Tale premessa appare necessaria per osservare in che modo la differenziazione didattica possa contribuire ai fini della costruzione di ambienti educativi equi e pienamente accessibili.

Per comprendere in modo più pieno il significato di didattica inclusiva è necessario, in primis, soffermarsi su quello più ampio di inclusione: si tratta di una questione non semplice, sulla quale si sono concentrati numerosi studi e ricerche (Bocci, 2021; Booth e Ainscow, 2014; Cottini, 2017; d'Alessio, 2011; Dovigo, 2017; Gaspari, 2023; Ianes, 2015; Medeghini et al., 2013; Travaglini, 2021). Nell'impossibilità di individuare ciascun contributo in

modo dettagliato, riportiamo le definizioni a nostro avviso più significative. Secondo Medeghini et al., «l'inclusione rappresenta la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione e il successo scolastico di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze» (Medeghini et al., 2013, p. 215). Franceschini pone, invece, l'attenzione sul concetto di uguaglianza, affermando che: «l'inclusione è un processo di ricerca finalizzato a realizzare l'uguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, attraverso la condivisione/diffusione di valori e principi di fondo, la riorganizzazione dei contesti scolastici, l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici rivelatisi efficaci» (2020, p. 26). Per Ianes e Demo (2022), «una scuola inclusiva è una scuola sensibile alle molteplici differenze individuali, sociali e culturali che alunne diverse portano con sé sulla base delle loro differenti storie» (p. 21). Il trait d'union tra le differenti declinazioni è dato dalla centralità assegnata al concetto di trasformazione, inteso come un processo che sollecita «un necessario ripensamento critico per porre fine alla cultura dell'efficientismo e della performance caratterizzante l'attuale scenario scolastico, sociale e culturale» (Gaspari, 2023, p. 109).

Si tratta, indubbiamente, di un cambiamento radicale, in funzione del quale la didattica inclusiva gioca un ruolo centrale. Quest'ultima, a sua volta, deve essere distinta dalla didattica speciale (Demo, 2024). La prima, infatti, si configura come un ambito scientifico volto a favorire contesti educativi in grado di promuovere gli apprendimenti di tutti e di tutte. Per tale ragione, si pone in dialogo sia con la didattica speciale, sia con la didattica generale. Infatti, «la didattica inclusiva ha una vocazione interdisciplinare ed è aperta a conoscenze e saperi della didattica speciale, così come a quelli di altri campi scientifici – per esempio la pedagogia interculturale o la pedagogia di genere – che si occupano di riflettere sulle caratteristiche che l'offerta formativa deve avere perché alcuni gruppi di alunni e alunne maggiormente esposti ad un rischio di esclusione possano vivere un percorso formativo significativo ed efficace» (Demo, 2024, pp. 95-96). Per quel che concerne i suoi elementi caratterizzanti, sono state proposte nel tempo diverse linee interpretative. Secondo Demo (2024), la didattica inclusiva poggia su tre pilastri fondamentali: l'attenzione verso l'unicità di ciascun/a allievo/a, nonché verso le eventuali vulnerabilità individuali; la presenza di insegnanti che promuovono attività collaborative tra gli/le studenti/esse, senza trascurare i principi propri della personalizzazione degli apprendimenti; la consapevolezza che i saperi sono sempre situati e riferiti a un contesto preciso. Ianes assegna invece un'importanza strategica alle seguenti variabili: resilienza collettiva, adattamento obiettivi e materiali, attivazione risorsa compagni di classe, didattica metacognitiva, intervento positivo sui comportamenti problema (Ianes & Macchia, 2008).

Secondo Cottini (2018), la didattica speciale deve necessariamente essere rivolta alle necessità poste dall'educazione inclusiva. Deve, in altre parole, configurarsi come “didattica speciale dell'inclusione”. Per assolvere a tale mandato, deve tenere in considerazione i seguenti aspetti: progettazione del curriculum inclusivo; clima e gestione della classe; strategie cognitive e metacognitive; educazione socio-emozionale e prosociale; TIC in funzione inclusiva; strategie cooperative. Vi è, infine, chi ha richiamato ulteriori elementi quali, ad esempio: la capacità del sistema di sollecitare la partecipazione di tutte/i le/gli allieve/i, la valorizzazione delle differenze individuali e la centralità degli aspetti cooperativi nei processi di apprendimento (Bocci & Travaglini, 2016).

Tali prospettive mettono in luce tre termini chiave che, a nostro avviso, descrivono in modo più profondo il concetto di inclusione: *cambiamento*,

differenza e relazioni. Il primo si configura come un processo che investe in modo sinergico sia il singolo individuo, sia il contesto, considerato a livello di micro e macro sistema.

Il termine *differenza* va invece inteso – in linea con il suo significato etimologico (dal greco *fero*=portare) – come ciò che è in grado di apportare significati unici e peculiari (Fiorucci, 2016; Travaglini, 2021). Tale prospettiva ha in sé un’ampia mole di implicazioni: considerare la differenza un valore richiede al/la docente, ad esempio, la disponibilità a leggere i bisogni formativi delle/gli allievi non come una mancanza da recuperare, quanto piuttosto come delle caratteristiche individuali che, se adeguatamente valorizzate, possono contribuire a introdurre cambiamenti significativi all’interno del sistema scolastico, considerato secondo una prospettiva olistica. In altre parole, ciò che in apparenza potrebbe essere considerato un “effetto rumore”, un “elemento disturbante”, di fatto può contribuire in realtà a riprogettare in chiave migliorativa luoghi, situazioni, contesti, ecc. (Gaspari, 2024). Nello stesso tempo, l’apertura al cambiamento richiede al docente l’attitudine a rivedere, secondo una prospettiva di ricerca (Baldacci, 2020), quanto sperimentato e agito, al fine di modificare e/o ripensare prassi, metodologie e approcci.

Infine, altro elemento cardine è la *relazione*, intesa come un processo che riguarda le interazioni tra allieve/i, tra docenti e allieve/i, nonché tra tutti coloro che, a vario titolo, svolgono processi formativi (dirigenti, famiglie, personale ausiliario e amministrativo, ecc...).

Quanto richiamato mette in luce come la costruzione di un contesto educativo inclusivo richieda la necessità di porre attenzione a una molteplicità di variabili, di tipo personale, ambientale e contestuale. Per tale ragione, considerare la differenziazione didattica alla stregua di una metodologia o di un insieme di tecniche può condurre a semplificazioni che rischiano di snaturarne la sua più autentica portata. A nostro avviso, per comprendere in modo adeguato tale costrutto è necessario, in primis, porsi delle domande sulle motivazioni profonde che orientano la differenziazione, nonché sulle modalità più adeguate volte alla sua applicazione.

In primis, la differenziazione didattica origina dal desiderio di rispondere alle sfide di una società pienamente inclusiva. Come evidenzia d’Alonzo, «la differenziazione in classe è la chiave per permettere a tutti di comprendere il senso della proposta formativa, di apprendere i saperi basilari e di arrivare a raggiungere le competenze indispensabili per proseguire il proprio cammino di studi e nella vita [...] una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti» (d’Alonzo, 2016, p. 45-47). Tale definizione richiama alcuni elementi propri della didattica inclusiva, quali: a) la necessità di porre una duplice attenzione sia agli aspetti inerenti al curriculum, sia alle metodologie applicate in aula; b) la centralità delle dinamiche di tipo relazionali. In tal senso, il clima di classe gioca un ruolo significativo nel contribuire a raggiungere gli obiettivi formativi ritenuti prioritari per un determinato gruppo di allieve/i.

Tale aspetto è stato ben sottolineato dagli studi riguardanti la formazione delle/i docenti, che ribadiscono la necessità di potenziare in egual misura le competenze afferenti all’ambito disciplinare, didattico e relazionale. Si tratta di aspetti non sempre tenuti in adeguata considerazione nei percorsi formativi, spesso centrati maggiormente sugli aspetti di tipo contenutistico (il sapere) piuttosto che, ad esempio, sulle competenze

trasversali che svolgono un ruolo strategico ai fini della costruzione di un contesto inclusivo (Amatori, Buccolo & Travaglini, 2024).

Dal punto di vista metodologico, la differenziazione didattica, in quanto non identificabile con una specifica metodologia, tende a privilegiare gli approcci che mirano a consentire a tutte/i le/gli allieve/i di essere pienamente valorizzati. Essa, nello specifico, si basa su tre pilastri: una filosofia, una serie di principi, nonché delle pratiche didattiche di riferimento (Tomlinson, 2022). La prima si impernia sull'assunto che ciascun/a allievo/a abbia il diritto di ricevere un adeguato accesso ai percorsi formativi; i secondi si soffermano sugli aspetti progettuali e valutativi – che dovrebbero essere considerati soprattutto in funzione orientativa e metacognitiva – mentre le pratiche riguardano tutti gli interventi agiti al fine di valorizzare pienamente ogni allieva/o. In tal senso, «la differenziazione può essere descritta come una pratica di classe che tiene presente in modo equilibrato sia gli studenti individuali sia i contenuti curriculari che devono essere appresi (Tomlinson & Imbeau, 2012, p. 43)». Nello specifico, la differenziazione riguarda il: a) contenuto; b) processo; c) prodotto; d) risvolto emotivo e affettivo; e) ambiente di apprendimento (Tomlinson & Strickland, 2005, p. 6). I primi tre elementi devono inoltre tener conto di tre ulteriori variabili: la readiness – termine di difficile restituzione nella lingua italiana, generalmente tradotto con prontezza – che indica «la prossimità di uno studente a conoscenze specifiche, a comprensioni profonde e abilità» (Tomlinson & Imbeau, 2012, p. 45); gli interessi; il profilo di apprendimento.

Di seguito una tabella riassuntiva che coniuga tra di loro questi diversi elementi:

	Prontezza	Interesse	Profilo di apprendimento
Contenuto	● materiali di livelli di lettura diversificati ● modalità alternata di presentazione dei contenuti ● testi evidenziati con diversi colori	● serie di materiali che applicano idee e abilità chiave a varie situazioni del mondo reale ● presentazioni dell'insegnante costruite per suscitare gli interessi delle/gli studentesse/i	● ricorso a differenti canali comunicativi (ad esempio, verbale, visivo, ritmico, pratico, ecc.) ● supporto di dispositivi di diverso tipo (video, informatico o cartaceo).
Processo	● attività a più livelli ● mini-workshop ● uso flessibile del tempo ● contratti di apprendimento ● compiti per casa diversificati	● gruppi di esperti ● attività supplementari, sulla base degli interessi delle/gli studentesse/i ● jigsaw	● scelta delle condizioni di lavoro (ad esempio, da solo/a o con un/a partner) ● blog e vlog (video-blog) per la condivisione delle idee

Prodotto	● prodotti differenziati ● definizioni di obiettivi personali ● risorse diversificate	● progettare prodotti che rispondano direttamente agli interessi delle/gli studentesse/i; ● prevedere diverse opzioni di lavoro da svolgere nell'arco di una stessa giornata.	● istruzione complessa ● predisporre e varie modalità di organizzare i tavoli in classe, in funzione di diversi tipi di attività.

Tab. 1 Esempi di differenziazione fondata sui bisogni degli studenti

(Ad. Tomlinson & Imbeau, 2014, p. 18)

Ciò implica che un medesimo contenuto può essere sviluppato e proposto in diversi modi, a seconda delle caratteristiche dello/a studente/ssa: ad esempio, all'interno di un percorso di apprendimento centrato sulla storia degli egizi, le/gli allieve/i possano approfondire aspetti legati all'astronomia, al culto dei defunti, alle costruzioni architettoniche, ecc. In relazione al processo, è possibile offrire diverse modalità di svolgimento (da soli, in gruppo, ecc.), che prevedano differenti tempi di esecuzione, in accordo con gli stili individuali. In tal senso, la diversificazione dei compiti per casa non è intesa come un adattamento o una riduzione di un impegno stabilito nei confronti di allieve/i ritenute/i in difficoltà, quanto piuttosto come una procedura volta a valorizzare ciascun/a allievo/a, nella prospettiva dell'equità. Infine, lo stesso percorso può, a sua volta, essere restituito facendo ricorso a diversi linguaggi. Ad esempio, un esperimento scientifico può essere illustrato dalle/gli studentesse/i attraverso una presentazione multimediale, un podcast, un diagramma di flusso, ecc.

Per differenziare i processi di insegnamento-apprendimento è possibile inoltre introdurre mappe mentali, attività graduali, lavori in piccoli gruppi, ecc. (Tomlinson, 2022). Altre modalità di differenziazione possono essere date dal ricorso a metodologie quali, ad esempio, il curriculum a livelli, il learning menu (Pinnelli, 2019), la didattica aperta (Demo, 2017), i giochi di ruolo, l'uso di organizzatori grafici, la predisposizione di centri di interessi che consentano alle/gli allieve/i di individuare le modalità più consone al proprio profilo di apprendimento (Folci, 2019), il lavoro a stazioni (Monauni, 2024), ecc...

Un'ulteriore possibilità di costruire percorsi basati sulla differenziazione è data dal compito autentico inclusivo, di cui si argomenterà nel paragrafo successivo.

3. Dal compito autentico al compito autentico inclusivo

Il costrutto di "compito autentico" è stato elaborato, in ambito nazionale e internazionale, da un cospicuo numero di studiosi (Wiggins e McTighe, 2004; McTighe e Wiggins, 2004; Castoldi, 2018; Tessaro, 2014): con tale locuzione si allude a un processo che mira a consentire allo/a studente/essa a costruire la disciplina attraverso il coinvolgimento in attività «che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori

dell'allievo» (Tessaro, 2014, p. 109). Come osserva Castoldi (2018), il semplice far riferimento alla vita reale non costituisce una prerogativa necessaria e sufficiente affinché un compito possa essere considerato autentico: pensiamo, ad esempio, ai problemi di matematica che vengono assegnati alle/gli allieve/i. Questi, pur essendo fortemente ancorati, nonché ispirati, a situazioni concrete, non possono, di per sé, essere considerati Authentic. Secondo McTighe e Wiggins (2004), il compito autentico, per essere considerato tale, deve essere orientato al “fare”, simulando i contesti reali (ad esempio, la redazione di un giornale, un'agenzia pubblicitaria, ecc.). Per tale ragione, deve proporre compiti sfidanti e complessi che, per il loro svolgimento, richiedono agli/lle studenti/esse la ricerca di soluzioni creative e innovative. In tal modo, queste/i sono chiamati a svolgere un'ampia mole di attività: consultare in modo appropriato le fonti, osservare in modo critico i processi attivati, sperimentare approcci diversificati per la soluzione di un problema, dopo aver analizzato in modo adeguato i feedback ricevuti.

La centralità dell'azione è tenuta in considerazione anche da Herrington, Reeves e Oliver (2009; 2013), per i quali il compito autentico dovrebbe rispondere il più possibile al principio del “realismo cognitivo”: ciò implica che questo, pur non essendo necessariamente sovrapponibile con una situazione effettivamente esistente, deve comunque tenere in considerazione e richiamare quanto agito nella realtà.

Inoltre, le attività proposte dovrebbero essere scarsamente definite, in modo tale da consentire agli/lle studenti/esse di individuare, in forma individuale e di gruppo, diverse opzioni e strategie di risoluzione, avvalendosi di una pluralità di prospettive e risorse, considerate in chiave interdisciplinare. Per tale ragione, il compito autentico deve prevedere la realizzazione di prodotti che abbiano valore di per sé, piuttosto che porsi come degli esercizi preparatori per ulteriori prove. Infine, dovrebbe porsi in continuità con il momento valutativo, che ne rappresenta un elemento costitutivo.

Tra le prospettive di Mc Tighe e Wiggins e di Herrington, Reeves e Oliver esistono notevoli elementi di continuità: in entrambe si sottolinea l'importanza che il compito sia complesso, aderente (non sovrapponibile) a una situazione reale, nonché aperto a diverse strategie di risoluzione. L'enfasi posta alle attività di ricerca, inoltre, fa emergere l'importanza del contesto di apprendimento, inteso come ambito privilegiato per garantire la collaborazione reciproca tra le/gli allieve/i.

Tali caratteristiche richiamano fortemente gli elementi fondamentali della didattica inclusiva che, come visto precedentemente, ha come cardine i concetti di cambiamento, differenza e relazioni (tra allievo/docente; tra allieve/i, ecc.).

Sulla base di tali premesse, ci siamo quindi chiesti se e in che modo sia possibile strutturare un compito autentico in modo tale da renderlo effettivamente inclusivo. A nostro avviso, il compito autentico inclusivo, per essere considerato tale, deve rispondere ai principi propri della differenziazione didattica illustrati precedentemente. Deve, cioè, consentire all'allieva/o di compiere, partendo da una struttura comune condivisa con tutta la classe, una o più scelte in merito a: contenuto; processo; prodotto; obiettivi di apprendimento; spazi e luoghi di apprendimento.

Abbiamo così elaborato un modello di riferimento – per ora approfondito dal punto di vista teorico – che presenta le seguenti caratteristiche (Travaglini, 2025, p. 198):

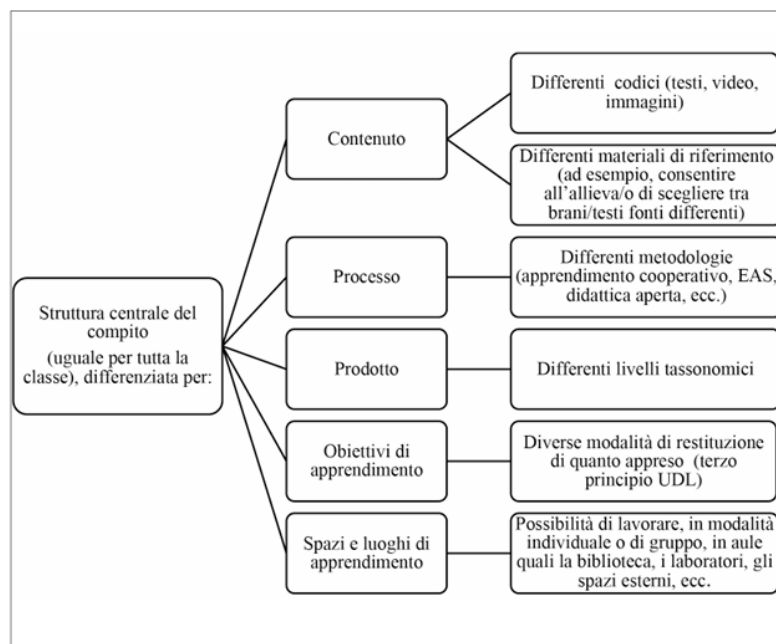


Fig. 1: Il compito autentico inclusivo: strategie di differenziazione (Travaglini, 2025, p. 198)

Come si evince dalla figura 1, di fronte a una richiesta comune, che corrisponde alla struttura centrale del compito, le/gli allieve/i hanno la possibilità di scegliere i diversi percorsi da compiere per realizzare quanto richiesto dal/la docente. In linea con il modello della differenziazione didattica proposto da Tomlinson & Imbeau (cfr. tabella 1), le opzioni riguardano il contenuto, il processo, il prodotto, gli obiettivi di apprendimento e, infine, gli spazi e i luoghi di apprendimento. Si tratta, in altre parole, di prevedere un compito aperto, complesso, che contempli differenti possibilità di svolgimento e di esecuzione, in luoghi e contesti alternativi rispetto alla sola aula scolastica. In tal modo, è possibile prevedere che, all'interno della stessa unità oraria (generalmente coincidente con "l'ora di lezione"), le/gli allieve/i possano svolgere attività e compiti diversi nell'ambito di una medesima cornice di riferimento e, soprattutto, in vista di un comune obiettivo.

La realizzazione di un compito autentico inclusivo richiede al docente il rispetto di una serie di passaggi, che qui sintetizziamo (Travaglini, 2025):

1. fase preliminare, che afferisce a tutto ciò che riguarda la predisposizione delle diverse attività. Si tratta, nello specifico, di:
 - porsi domande adeguate sulla natura e sulla finalità di ciò che sta progettando. In tal caso, la/il docente deve identificare le conoscenze e le abilità necessarie per lo svolgimento delle attività, nonché i materiali e le risorse ritenuti più adatti (Wiggins & McTighe, 2004, p. 39);
 - individuare le competenze e le abilità disciplinari, sociali e prosociali da raggiungere, basandosi sui prerequisiti osservati nelle/gli allieve/i;
 - individuare la struttura portante del compito.

2. fase intermedia, che riguarda l'espletamento di quanto stabilito nella fase precedente.

Per un corretto andamento delle attività, è necessario tuttavia che la progettazione del compito sia opportunamente formalizzata, attraverso una consegna specifica da parte del/la docente, che può avvenire attraverso una scheda del seguente tipo:

Titolo del Compito:		
Consegna:		
	Opzioni	Scelta della/o studente
Quali prodotti realizzare:		
In che modo:		
Tempi:		
Materiali:		
Risorse disponibili (strumenti, consulenze, opportunità, ecc.):		
Strumenti di valutazione ³³ :		

Tab. 2 Scheda di consegna del compito autentico inclusivo (Travaglini, 2025, pp. 205-206)

3. fase conclusiva, rivolta alle attività di verifica e di valutazione, che devono mirare all'analisi sia del compito stesso, sia del processo di apprendimento. È necessario, a tal proposito, stabilire procedure chiare, che si avvalgano di strumenti sia quantitativi sia qualitativi (Corsini, 2023).

4. Il compito autentico inclusivo: esemplificazioni

Il compito autentico inclusivo può essere applicato a una molteplicità di situazioni di apprendimento, in relazione a tutti i percorsi di istruzione, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. L'idea di fondo,

³³ È preferibile che le attività di verifica e valutazione siano stabiliti dal/la docente.

infatti, è che le/gli allieve/i, sulla base di un unico input, possano sviluppare una serie di percorsi in modo aperto e creativo.

Affinché ciò si verifichi, è necessario tuttavia fornire uno stimolo adeguato, aperto, nonché ispirato alla vita reale. McTighe e Wiggins (2004), a tal proposito, suggeriscono una serie di opzioni e situazioni che possono guidare i docenti nella predisposizione delle attività. Queste possono fare riferimento a:

- ruolo degli/studenti/esse: artista o illustratore/trice, autore/autrice, biografa/o, giornalista; candidata/o a un concorso; personaggio dei fumetti, ricercatore/trice, ecc., nutrizionista;
- ruolo del/la destinatario/a: membri di commissione (scolastiche, fondazioni, società civile), dirigente di un'azienda; clienti o consumatori/trici, amiche/i, governanti o funzionari/e pubblici/che, membri di una giuria, spettatori/trici; lettori/trici;
- prodotti da realizzare: saggio, articolo di giornale, lettera, fumetto, podcast, video, ecc...

Combinando questi diversi elementi, è possibile creare dei compiti autentici inclusivi che rispondano alle caratteristiche precedentemente individuate.

Di seguito due esempi possibili da applicare nella scuola secondaria di secondo grado:

1. Filosofia (classe terza):

Formulazione del compito:

“Siete delle/i giornaliste/i cui è stato assegnato l'incarico di svolgere un report che illustri le teorie dei presocratici. Dovete restituire a un pubblico di ascoltatori/trici o lettori/trici il percorso riflessivo proprio degli autori studiati, evidenziando elementi di continuità e discontinuità tra le diverse teorie”.

Tale proposta può essere differenziata a livello di:

- contenuto: tale aspetto riguarda sia le attività delle/i docenti le/i quali, secondo i principi dell'Universal Design for Learning, sono chiamati a progettare differenti forme di rappresentazione (Cast, 2024), sia le opzioni adottate dalle/gli allieve/i. In tal caso, queste/i hanno la possibilità di individuare autori e contenuti da approfondire in modo più specifico, tenendo conto anche dei propri interessi.
- processo: le/gli allievi, in questo caso, possono decidere se lavorare da soli, in coppia o in gruppo³⁴, facendo riferimento a differenti metodologie (apprendimento cooperativo, learning by doing, lavoro a stazioni, centri di interesse, ecc.);
- prodotto: le/gli allieve/i possono realizzare un prodotto a scelta, tra: un podcast, una tavola rotonda, un elaborato multimediale, un dialogo, una drammatizzazione, ecc.
- obiettivi di apprendimento: le/gli allieve/i sono coinvolti in un processo di apprendimento che si pone in linea con il proprio profilo di apprendimento. In linea con la teoria tassonomica (Bloom et al., 1959), gli obiettivi possono riguardare aspetti quali: richiamare e sintetizzare il pensiero di uno o più autori,

³⁴ In tal caso è preferibile che la composizione dei gruppi di lavoro sia stabilita dalle/i docenti.

confrontare teorie diverse, evidenziare gli elementi di continuità tra passato e presente, ecc.;

- spazi e luoghi di apprendimento: le/gli allieve/i possono condurre le proprie attività in luoghi quali l'aula scolastica, il laboratorio informatico, il teatro o aula forum, ecc.

Il compito può essere inoltre arricchito, secondo una prospettiva interdisciplinare, da riflessioni maturate in ambito scientifico (i filosofi scienziati), sociologico (l'evoluzione del rapporto uomo natura), artistico (la natura come fattore di ispirazione), ecc...

2. Scienze naturali (triennio):

“Siete delle/i nutrizioniste/i ai quali è stato assegnato il compito di formulare delle proposte al Consiglio d'istituto della vostra scuola per rinnovare i distributori di alimenti presenti all'interno dell'istituto. Le proposte devono essere sostenibili dal punto di vista qualità/prezzo, oltre a incentivare l'adozione di stili di vita salutari”.

Tale proposta può essere differenziata nel seguente modo:

- contenuto: in questo caso, le/gli hanno la possibilità di individuare una o più categorie alimentari sulle quali concentrare la propria attenzione.
- processo: le/gli allievi, in questo caso, possono progettare, in piccoli gruppi, un'attività di ricerca, volta a individuare le preferenze alimentari dei/lle propri/e compagni/e; cooperare grazie al jigsaw (che per sua natura prevede la circolarità tra gruppi di base e gruppi tecnici); lavorare in modo individuale, in attività preliminari di studio e ricerca, ecc.
- prodotto: le/gli allieve/i possono realizzare un prodotto a scelta, tra: una brochure, una relazione, un elaborato multimediale, un dossier, ecc.
- obiettivi di apprendimento: in linea con la teoria tassonomica (Bloom et al., 1956) gli obiettivi possono riguardare aspetti quali: richiamare e sintetizzare le caratteristiche nutrizionali di diversi alimenti, confrontare il rapporto qualità/prezzo; formulare proposte che tengano conto delle caratteristiche individuali di ogni potenziale fruitore/rice, ecc.
- spazi e luoghi di apprendimento: le/gli allieve/i possono condurre le proprie attività in luoghi quali l'aula scolastica, il laboratorio informatico, le aule deputate al confronto degli organi istituzionali della propria scuola, i luoghi che perseguono finalità commerciali (es. supermercato, aziende, ecc.).

Anche in questo caso, numerose possono essere le occasioni di interdisciplinarietà: si pensi ad esempio, ai contributi provenienti dalla statistica (per lo svolgimento di attività di ricerca), dall'educazione civica (per la promozione di uno stile di vita salutare), dal diritto (l'importanza dei processi partecipativi), ecc...

I due esempi, seppur nella loro diversità, evidenziano la centralità delle competenze di cittadinanza, sia per le finalità alle quali sono dirette sia in quanto richiedono, per il loro svolgimento, l'attivazione delle abilità sociali e prosociali che, come visto nel paragrafo precedente, sono intimamente connaturate allo sviluppo di contesti inclusivi.

5. Conclusioni

Il compito autentico inclusivo può costituire un approccio significativo alla costruzione di contesti equi e accessibili, in quanto ispirato ai principi della differenziazione didattica richiamati precedenti. Tuttavia, è necessario precisare che il suo utilizzo, per risultare incisivo, deve essere accompagnato da una riflessione sistematica da parte delle/i docenti sui significati che – in maniera spesso implicita, ma non per questo meno rilevante – accompagnano i processi di insegnamento-apprendimento. Si tratta dei cosiddetti “impliciti pedagogici” (Medeghini, 2011), con i quali sono interpretati i fenomeni educativi. Il primo, a cui è necessario prestare attenzione, è dato dalla tendenza a considerare migliori – e, in quanto tali, auspicabili – le attività didattiche che corrispondono ai livelli più elevati della scala tassonomica. Ciò potrebbe condurre a svalutare un compito che, in apparenza, presenta un minore livello di complessità e, in quanto tale, ritenuto maggiormente appropriato alle/gli allieve/i con bisogni educativi speciali. Tale rischio può essere arginato tenendo in considerazione che all’interno di un medesimo compito coesistono differenti sfere di complessità, che richiedono di essere affrontate in modo congiunto per giungere alla realizzazione di quanto previsto e atteso. Inoltre – aspetto di non minore importanza – la complessità non riguarda un concetto statico, un paradigma a cui fare riferimento in modo rigido: ciascun/a allievo/a può raggiungere obiettivi tassonomicamente elevati, costruiti secondo la prospettiva dell’individualizzazione e della personalizzazione (Baldacci, 2005), raggiungendo così una propria sfera di eccellenza, unica e irripetibile. Al contrario, spesso le attività proposte alle/gli allieve/i con bisogni educativi speciali sono etichettate dalle/gli stesse/i docenti specializzate/i al sostegno come “semplici”. È bene considerare, in tal caso, come la cosiddetta semplicità sia una proprietà delle attività che il/la docente sceglie intenzionalmente, e non possa essere pertanto attribuita a un determinato profilo cognitivo. In altre parole, la/il docente propone attività considerate “semplici” in quanto ritiene erroneamente che a un discente con un determinato profilo non possano essere proposte attività che richiedano soluzioni aperte e creative. In questo caso, ci troviamo di fronte a un pensiero fortemente distorsivo che rischia di perpetrare situazioni di discriminazioni e di esclusione (Amatori, Testa e Travaglini, 2024).

Siamo consapevoli che l’adesione a tale vision richieda un cambiamento strutturale, globale – come evidenziato dalla ben nota Relazione Falcucci del 1977 – dell’intera impalcatura che sorregge l’attuale sistema di istruzione, soprattutto per quel che concerne la scuola secondaria di secondo grado. Per tale ragione, riteniamo che il compito autentico inclusivo – così come altre metodologie – possa risultare efficace nella misura in cui sia accompagnato da un’azione profonda di analisi e rilettura trasversale del complesso insieme di significati e condizionamenti che attraversa il sistema istituzionale-istituito (Vasquez & Oury, 2010). Il rischio, in alternativa, è che sia vista come una tra le tante pratiche che possono contribuire ad arricchire l’offerta formativa, senza incidere tuttavia in modo significativo alla costruzione di una scuola più equa e giusta per tutte e per tutti (Canevaro, 2013). Il nostro auspicio, in tal senso, è di approfondire dal punto di vista empirico le potenzialità del compito autentico inclusivo, elaborando percorsi di ricerca condotti “con” e “per” le/i docenti, volti a indicare ulteriori piste di azione e di riflessione per una scuola equa e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Amatori, G., Testa, S., & Travaglini, A. (2024). *Didattica della filosofia e processi inclusivi: una ricerca esplorativa in un contesto formativo*. In M. Muscarà, A. Romano & C. Giaconi (eds.). *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*. ETS.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Erickson.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona (Eds.). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.
- Bocci F., Guerini I., & Travaglini, A. (2021). *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, Form@re, 21, 1, 8-23. <https://doi.org/10.13128/form-10463>
- Bocci, F., & Travaglini, A. (2016). *Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole*. In *Atti Convegno Internazionale, None excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education/Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Università di Bergamo.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org> (ultimo accesso 10 maggio 2025).
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. UTET Università.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?". *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, 11-19.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- d'Alonzo, L. (2020). Nuovi bisogni educativi e nuove responsabilità pedagogiche. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, 63, 2, 115-122.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. SensePublishers.
- D'Alessio, S. (2025). L'educazione inclusiva in Italia: un processo di cambiamento non ancora pienamente realizzato. In E. Valtellina (a cura di). *Sulla disabilità. Introduzione ai Disability Studies* (pp. 269-285). Utet.
- Demo, H. (2017). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson.
- Demo, H. (2024). *La didattica inclusiva*. In L. d'Alonzo, C. Giaconi (eds.). *Manuale per l'inclusione* (pp. 95-105). Scholé.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Carocci.
- Fiorucci, A. (2016). *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, 1, 47-66.
- Folci, I. (2019). *La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 2, 37-43. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-05>

- Franceschini, G. (2023). *Che cos'è l'inclusione? Riflessioni e proposte operative. Studi sulla Formazione*, 26, 195-203. <http://doi.org/10.36253/ssf-14608>
- Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale: La sfida di abitare nuove storie inclusive*. FrancoAngeli.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2009). *A guide to authentic e-learning*. Routledge.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2013). Authentic learning environments. *Handbook of research on educational communications and technology*, 401-412.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Nuova edizione. Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2022). *Specialità e normalità. Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Erickson.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.
- Medeghini, R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 95-128). FrancoAngeli.
- Medeghini, R., & al. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Medeghini, R., a cura di (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Erickson.
- Monauni, A. (2024). *La differenziazione didattica*. In L. d'Alonzo, C. Giaconi (eds.). *Manuale per l'inclusione* (pp. 106-113). Scholé.
- Paloma, F. G., Ianes, D., Demo, H., Damiani, P., & Dell'Anna, S. (2024). *Inclusiva o speciale? Tensioni e dilemmi di un'educazione per tutte e tutti nella ricerca e nella didattica*. In SiPes. *L'inclusione non si ferma: Cammina sempre: Volume in ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 133-150). Erickson.
- Pinnelli, S., a cura di (2019). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Pensa Multimedia.
- Tessaro F. (2014). *Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests? Formazione & insegnamento*, 12(2), 77-88.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Grading and differentiation: Paradox or good practice?*. *Theory into practice*, 44, 3, 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni* (a cura di L. d'Alonzo). Scholé.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2012). *Conduire e gestire una classe eterogenea*. LAS.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C.A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.

Travaglini, A. (2021). *Didattica inclusiva: differenze individuali e strategie di insegnamento*. In M. Buccolo, F. Pilotti & A. Travaglini. *Costruire una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva* (pp. 23-589). FrancoAngeli.

Travaglini, A. (2025). *Il compito autentico inclusivo. Dis/abilitare le competenze per una scuola più equa*. Guerini Scientifica.

Vasquez, A., & Oury, F. (2010). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Erickson.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

Bisogni educative speciali e motivazione: il modello UDL per curricula inclusivi. Note a margine delle nuove linee guida 3.0

Special Educational Needs and Motivation: The UDL Model for Inclusive Curricula. Notes on the New 3.0 Guidelines

Alessandro Turano ¹

¹ Dirigente Scolastico Istituto Comprensivo di Cariatì (Cosenza)
alessandro.turano@istruzione.it

* Correspondence: alessandro.turano@istruzione.it

Abstract: Il saggio indaga il ruolo della motivazione nei percorsi di inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali (BES), alla luce delle più recenti acquisizioni teoriche e normative. In particolare, si approfondisce il contributo dell'Universal Design for Learning (UDL) nella sua versione 3.0 come quadro pedagogico in grado di integrare la dimensione motivazionale nella progettazione curricolare. Viene proposta una lettura della motivazione come costruito dinamico, situato e relazionale, centrale nei processi di apprendimento e nella prevenzione della dispersione scolastica. Attraverso il confronto con la normativa italiana (Legge 22/2025) e con la letteratura internazionale, si sottolinea la necessità di ambienti formativi flessibili, culturalmente rilevanti e capaci di attivare engagement autentico. L'insegnante, in questo contesto, assume il ruolo di mediatore di senso e promotore di partecipazione. Il contributo si conclude con alcune proposte operative orientate alla progettazione di curricula inclusivi centrati sulla motivazione, nella prospettiva di una scuola equa, trasformativa e capace di valorizzare la diversità come risorsa.

Abstract: The essay investigates the role of motivation in the school inclusion pathways of students with special educational needs (SEN), in light of the most recent theoretical and regulatory developments. In particular, it explores the contribution of Universal Design for Learning (UDL) in its 3.0 version as a pedagogical framework capable of integrating the motivational dimension into curriculum design. Motivation is presented as a dynamic, situated, and relational construct, central to learning processes and to the prevention of early school leaving. By comparing Italian legislation (Law 22/2025) with international literature, the essay highlights the need for flexible, culturally relevant learning environments that foster genuine engagement. Within this context, the teacher is envisioned as a mediator of meaning and a promoter of participation. The contribution concludes with some operational proposals aimed at designing inclusive curricula centered on motivation, in the perspective of a fair, transformative school that values diversity as a resource.

Parole chiave: Universal Design for Learning (UDL); motivazione; progettazione curricolare

Keywords: Universal Design for Learning (UDL); motivation; curriculum design

1. Introduzione

In sé considerati, i bisogni educativi speciali (BES) descrivono situazioni evolutive, permanenti e/o transitorie, che ostacolano i processi apprenditivi e la piena partecipazione al contesto scolastico, e che, di conseguenza, richiedono interventi educativi intenzionali, personalizzati e inclusivi.

Tale definizione, sviluppata nell'ambito della pedagogia speciale (Ianes, 2005; Ianes & Macchia, 2008), trova riscontro in una pluralità di fonti normative e culturali internazionali, da quelle dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002) ai documenti ufficiali dell'UNESCO, dalla legislazione britannica fino ai quadri di riferimento elaborati a livello europeo (Ianes & Cramerotti, 2013).

L'area dello svantaggio scolastico indicata come area dei bisogni educativi speciali convoglia l'ampia gamma di situazioni – cognitive, emotive, comportamentali, linguistiche, sociali – che interferiscono a vario modo con i processi di apprendimento e il successo formativo degli allievi: in essa la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 ha ricompreso la disabilità, i disturbi evolutivi specifici (*in primis* i disturbi specifici dell'apprendimento) e lo svantaggio socioculturale e linguistico (MIUR, 2012). Agli alunni con BES la normativa ha esteso le strategie di intervento didattico previste dalla l. n. 170/2010. Nella fattispecie, la circolare ministeriale n. 8/2013 ha riconosciuto loro il diritto alla *personalizzazione* della didattica (MIUR, 2013), identificandone nel Piano didattico personalizzato (PDP) lo strumento privilegiato. Esso ha lo scopo di definire, monitorare e documentare, su decisione dei consigli di classe corresponsabile e partecipata, un progetto educativo-didattico inclusivo, centrato su ogni diversa condizione di svantaggio formativo (Booth & Ainscow, 2011).

È stato in questo modo ribadita la responsabilità del sistema scolastico di porre le condizioni più utili per garantire a tutti e a ciascuno il raggiungimento delle mete più elevate possibili di educazione e istruzione (Pavone, 2014).

2. Presupposti teorici di riferimento

La presente riflessione si colloca all'interno della cornice dell'educazione inclusiva, e assume come riferimento il paradigma della *full inclusion* (Booth & Ainscow, 2014; UNESCO, 2009) che concepisce la scuola come ambiente educativo in grado di garantire il diritto all'apprendimento di tutti, con particolare attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali.

In tale prospettiva, il bisogno educativo speciale è interpretato alla luce del modello bio-psico-sociale delineato dall'ICF (WHO, 2001), secondo cui il funzionamento umano è il risultato dell'interazione dinamica tra caratteristiche individuali e fattori ambientali, intesi tanto come barriere quanto come potenziali facilitatori.

Questa impostazione è recepita e valorizzata anche nella normativa italiana (MIUR, 2011, 2012), che attribuisce alla scuola il compito di osservare e valutare il funzionamento dell'alunno in chiave ecologica, al fine di predisporre interventi educativi differenziati, mirati e accessibili. In tal senso, l'approccio pedagogico inclusivo sottolinea l'urgenza di una didattica capace di intervenire preventivamente sugli ostacoli e di potenziare i facilitatori, promuovendo così una partecipazione effettiva, consapevole e autentica (Chiappetta Cajola, 2013; Pellerey, 2014).

3. Interesse e motivazione come prime misure compensative

Nel quadro teorico delineato, il riconoscimento delle competenze trasversali – e in particolare della motivazione, dell'autonomia e dell'autoregolazione – si colloca come dimensione centrale per l'effettiva inclusione scolastica.

Tali competenze non rappresentano infatti un corollario accessorio dell'apprendimento, bensì costituiscono il nucleo fondativo della progettazione didattica inclusiva, soprattutto per gli alunni con bisogni educativi speciali. La loro promozione consapevole, attraverso contesti relazionali significativi e ambienti di apprendimento intenzionali, consente di rafforzare l'*engagement* degli studenti, sostenere il senso di autoefficacia e favorire l'accesso al curriculum comune (Friso et al., 2011; Cornoldi et al., 2010).

In particolare, la costruzione di percorsi educativi che valorizzino la variabilità individuale e sollecitino il coinvolgimento attivo degli alunni costituisce una condizione irrinunciabile per lo sviluppo di una scuola democratica e accessibile.

Il riconoscimento dell'*interesse* e della *motivazione* come leva pedagogica consente di superare la logica dell'adattamento compensativo, favorendo piuttosto una didattica che si struttura attorno alla motivazione intrinseca, alla partecipazione significativa e alla costruzione di senso.

Il modello elaborato da Viau (1994/2015) rappresenta uno dei contributi certo più rilevanti nello studio della motivazione scolastica. Esso si fonda sull'idea che la motivazione non sia una qualità intrinseca e immutabile dell'allievo, bensì il risultato di un'interazione complessa fra fattori personali, didattici e contestuali.

Viau, nello specifico, individua tre percezioni determinanti: il valore attribuito al compito, ovvero il senso e l'utilità che l'alunno riconosce all'attività proposta; la percezione di competenza, che riguarda il sentirsi in grado di affrontare con successo il compito; e la controllabilità, cioè la possibilità di esercitare scelte e decisioni nel percorso di apprendimento.

Il modello, nella sua apparente semplicità, ha una portata trasformativa: sposta l'attenzione dalla motivazione come caratteristica personale ad un processo che può essere intenzionalmente sostenuto dal docente attraverso la progettazione didattica. Ne consegue che creare compiti culturalmente rilevanti, calibrati sulle reali possibilità dell'allievo e aperti a margini di autonomia, significa generare le condizioni per una motivazione autentica e duratura.

Questo impianto teorico ha avuto ampio riscontro nelle ricerche successive, che ne hanno confermato la validità sottolineando come la motivazione scolastica sia un processo dinamico e relazionale, attivabile attraverso la cura del contesto e la qualità della relazione educativa.

Come evidenziato dalla letteratura recente, l'interesse costituisce un attivatore primario dei processi di apprendimento, e la sua stimolazione *intenzionale* incide positivamente sulla capacità di autoregolazione, di perseveranza di fronte alle difficoltà e di sviluppo della consapevolezza del proprio percorso formativo (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2023).

A tal fine, l'adozione di pratiche *evidence-based* orientate alla promozione delle competenze non cognitive e al rafforzamento della motivazione, risulta oggi una delle chiavi strategiche per realizzare una didattica realmente partecipativa, soprattutto nei contesti eterogenei.

In questa prospettiva, la motivazione non è considerata un tratto individuale statico, ma un processo dinamico e relazionale, che può essere sostenuto da ambienti educativi sfidanti, supportivi e culturalmente rilevanti (Calvani & Vivanet, 2014; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016).

La letteratura pedagogica, già da tempo, sottolinea come l'investimento intenzionale su interesse e motivazione sia in grado di attivare apprendimenti profondi, trasferibili e durevoli, in particolare per quegli studenti che si trovano in posizione di svantaggio, fragilità o vulnerabilità scolastica (Ryan & Deci, 2017; Federici & Vannini, 2022).

Una progettazione didattica capace di suscitare coinvolgimento, significatività e senso di appartenenza incide difatti non solo sull'efficacia formativa, ma rappresenta anche uno strumento preventivo strategico rispetto al rischio di dispersione e abbandono scolastico, intervenendo sui fattori di motivazione e legame con la scuola (MIUR, 2011, 2012; Checchi, 2014).

4. *Life skills* nei processi apprenditivi

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, interesse e motivazione assumono centralità crescente. Lungi dall'essere variabili accessorie al processo di insegnamento-apprendimento, esse sono interpretate quali dimensioni fondative per la promozione dell'*engagement*, in particolare con riferimento agli studenti in condizioni di vulnerabilità educativa.

In letteratura, l'interesse è un costrutto dinamico e situato capace di attivare apprendimenti profondi e durevoli (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004), influenzato significativamente dall'ambiente scolastico, dalle pratiche didattiche e dalla relazione educativa (Hidi & Harackiewicz, 2000; Sebastiani, 2024).

Al riguardo, una delle cornici teoriche più consolidate è il modello a quattro fasi di sviluppo dell'interesse proposto da Hidi e Renninger (2020), che descrive l'evoluzione dell'interesse a partire da un'attivazione situazionale fino alla sua piena interiorizzazione come interesse individuale stabile. Il modello evidenzia come l'insegnante possa fungere da facilitatore intenzionale nello sviluppo dell'interesse attraverso l'offerta di contesti significativi, contenuti culturalmente rilevanti e opportunità di scelta e autodeterminazione.

Al pari di Viau (2015), Hidi e Renninger considerano la motivazione come esito di condizioni educative intenzionalmente predisposte³⁵.

Tali prospettive teoriche si legano alle recenti evoluzioni delle teorie sull'*engagement* scolastico, che pongono l'accento sull'interazione tra fattori cognitivi, affettivi e comportamentali, e che si riflettono nei nuovi indicatori di progettazione didattica promossi dalle linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024).

In questa prospettiva, una didattica orientata all'interesse non solo rafforza la motivazione intrinseca, ma agisce come dispositivo di prevenzione delle forme più sottili di disaffezione scolastica, riducendo il rischio di abbandono e dispersione soprattutto nei contesti con maggiore eterogeneità (Checchi, 2014; OECD, 2023).

L'interesse, infatti, non nasce in modo spontaneo e permanente, ma si costruisce in relazione a esperienze didattiche capaci di attivare emozioni positive, connessioni personali e senso di competenza percepita (Lipstein & Renninger, 2006).

La riflessione che segue si propone di connettere questa cornice teorica con i più recenti sviluppi normativi e pedagogici italiani, in particolare con la legge 22/2025, che riconosce formalmente il valore delle competenze trasversali e non cognitive (*soft skills*) nei processi formativi, e con i principi trasformativi dell'*Universal Design for Learning* (UDL). Entrambi i riferimenti convergono nel ritenere il potenziamento dell'interesse e dell'*engagement* non

³⁵ Sebbene i due modelli si collochino su piani teorici differenti – Viau (2015) enfatizza le percezioni soggettive di valore, competenza e controllabilità, mentre Hidi e Renninger (2020) descrivono il processo evolutivo attraverso cui l'interesse si consolida – entrambi convergono nel riconoscere la motivazione come costruzione situata e dinamica, plasmata dalle scelte didattiche e dal contesto. La loro complementarità offre un quadro utile per leggere la motivazione non come tratto statico, ma come esito di condizioni intenzionalmente progettate e suscettibili di intervento educativo.

come esito, ma come *pre-condizioni* compensative essenziali stessa per l'inclusione reale.

In tal senso, l'interesse – inteso come processo evolutivo e situato – può essere letto come una misura pedagogica preventiva, capace di attivare l'accesso al curricolo e di sostenere l'autoefficacia, analogamente a quanto la letteratura ha riconosciuto al metodo di studio nella sua funzione abilitante per gli alunni con DSA (Cornoldi et al., 2010; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2023).

5. *Universal Design for Learning* e progettazione inclusiva

Il modello dell'*Universal Design for Learning* (UDL) nasce nei primi anni '90 all'interno del *Center for Applied Special Technology* (CAST), un'organizzazione statunitense fondata da David Rose e Anne Meyer, con l'intento di sfruttare le potenzialità delle tecnologie digitali per supportare l'apprendimento di tutti gli studenti, in particolare quelli con disabilità o bisogni educativi speciali (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

L'UDL rappresenta una risposta pedagogica alla necessità di superare modelli didattici uniformi, proponendo una progettazione preventiva e flessibile degli ambienti di apprendimento, in grado di valorizzare la variabilità umana e promuovere l'equità educativa (Connell et al., 1997; Rose & Meyer, 2002; Guatelli, 2025).

Per fare questo, esso prevede e sviluppa tre principi fondamentali: progettare diversi mezzi di coinvolgimento, progettare molteplici mezzi di rappresentazione, progettare molteplici mezzi di azione e di espressione (Fig. 1).

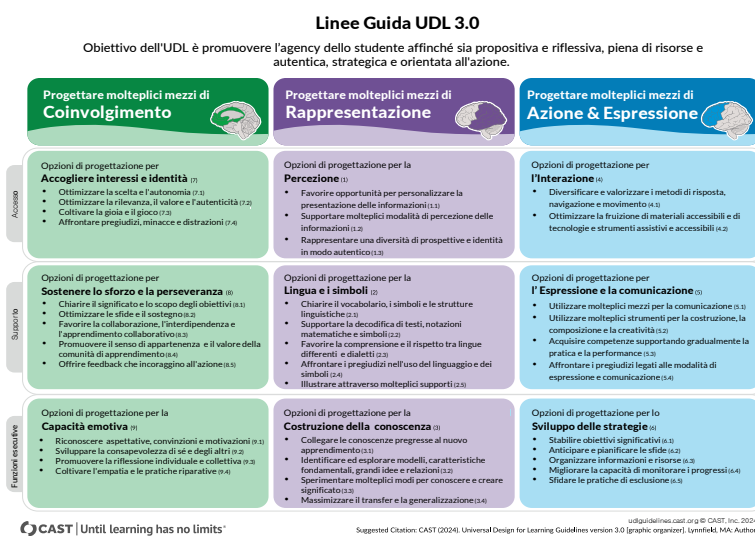


Figura 1. Le Linee guida UDL 3.0 secondo CAST (2024). Fonte: <https://udlguidelines.cast.org>

Detti principi guidano la progettazione di ambienti didattici accessibili attraverso la moltiplicazione dei mezzi con cui le informazioni vengono presentate, elaborate e restituite, nonché attraverso strategie di coinvolgimento motivazionale oggi considerate determinanti per l'efficacia dell'insegnamento e la partecipazione attiva (Hall et al., 2015; Meyer et al., 2014).

Dal 2008, le linee guida UDL sono state oggetto di numerosi aggiornamenti, fino alla recente pubblicazione della versione 3.0 nel luglio 2024 (CAST, 2024).

Questa nuova edizione rappresenta un cambiamento di paradigma rilevante: non solo conferma la centralità dei tre principi, ma pone la

dimensione dell'*engagement* al primo posto, riconoscendo nella motivazione la condizione strutturale per qualsiasi apprendimento significativo. In questo quadro, il *framework* UDL insiste sulla necessità di offrire molteplici modalità di coinvolgimento, nella consapevolezza che non esista un'unica forma di attivazione motivazionale efficace per tutti gli studenti e in ogni contesto (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Il coinvolgimento, infatti, è un processo complesso e multidimensionale, influenzato da molteplici fattori: le capacità neurocognitive, l'appartenenza culturale, la rilevanza soggettiva delle proposte didattiche, le esperienze pregresse e il vissuto personale nei confronti dell'apprendere concorrono in modo diverso a determinare il livello di partecipazione attiva di ciascun alunno (Guatelli, 2022).

Per questo, la progettazione didattica ispirata all'UDL deve prevedere un'ampia gamma di opportunità per favorire il coinvolgimento, evitando modelli standardizzati e riconoscendo la pluralità delle traiettorie motivazionali.

In particolare, il concetto di *learner agency* – indicante la capacità dello studente di partecipare consapevolmente alla costruzione del proprio percorso – diventa elemento chiave di una progettazione didattica trasformativa, fondata su scelte autentiche, riflessione critica e co-valutazione (Novak & Rodriguez, 2022; Guatelli, 2022).

Tali orientamenti trovano una significativa corrispondenza nella recente legge 22/2025, che pone tra i propri obiettivi strategici il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze trasversali e non cognitive – in particolare la motivazione, la consapevolezza di sé, l'autonomia decisionale e la partecipazione attiva – come dimensioni centrali dei processi educativi. La legge incoraggia inoltre una progettazione curricolare attenta alla pluralità degli stili di apprendimento e dei vissuti scolastici, nella logica dell'accessibilità universale e della prevenzione delle disuguaglianze.

In questa prospettiva, l'UDL non è solo uno strumento pedagogico, ma un dispositivo etico-politico capace di disinnescare pratiche didattiche selettive, sfidare pregiudizi istituzionali e promuovere ambienti educativi giusti, inclusivi e culturalmente responsivi (Eberle & Meyer, 2023; Kieran & Anderson, 2018).

La progettazione universale per l'apprendimento si configura dunque come un modello relazionale e trasformativo, che supera l'adattamento individualizzato *ex post* e propone invece una progettazione che accoglie sin dall'inizio le differenze come risorse.

6. Proposte operative per una progettazione motivazionale

Le considerazioni che seguono vogliono offrire una traccia esplorativa e teoricamente fondata per stimolare la riflessione pedagogica e aprire possibili piste di ricerca e sperimentazione. In un contesto educativo complesso e in costante trasformazione, la progettazione inclusiva ispirata all'*Universal Design for Learning* richiede un confronto continuo tra principi teorici e scelte operative, in particolare quando si intende valorizzare la motivazione e l'interesse come leve fondamentali nei percorsi degli alunni con bisogni educativi speciali.

In tale prospettiva, l'idea di curriculum viene riletta non più come sequenza di contenuti predefiniti e gerarchicamente ordinati, ma come dispositivo inclusivo e dinamico, capace di adattarsi alla variabilità dei profili di apprendimento attraverso processi intenzionali e partecipati.

Come sottolineano Baldacci (2014) e Canevaro (2020), la qualità inclusiva della scuola si misura non tanto nella moltiplicazione delle misure compensative, quanto nella capacità di costruire ambienti formativi

significativi, in cui ciascun soggetto possa trovare riconoscimento, orientamento e sviluppo del proprio potenziale.

Uno degli snodi fondamentali in questo senso è rappresentato dalla progettazione di unità di apprendimento che non solo rendano accessibile il sapere, ma che sappiano attivare l'interesse, stimolare la motivazione e sostenere la partecipazione degli studenti in una logica di corresponsabilità educativa. La motivazione, intesa come costrutto relazionale e situato, non può essere pensata come un prerequisito esterno alla didattica, ma come dimensione strutturale della progettazione stessa (Albanese, 2013; Federici & Vannini, 2022). In questa direzione, l'UDL 3.0 propone un impianto che riconosce nell'engagement il primo principio dell'azione educativa, restituendo all'insegnamento una responsabilità generativa nella costruzione del desiderio di apprendere.

Le piste di ricerca di Viau (2015) offrono, da questo punto di vista, un contributo operativo decisivo: progettare compiti che gli studenti percepiscano come dotati di senso e utilità (valore), calibrarli in modo da rafforzare la percezione di competenza e garantire margini reali di scelta e controllo. Questi tre criteri, applicati alla didattica quotidiana, trasformano l'attività scolastica da semplice esercizio formale a esperienza significativa, capace di generare perseveranza e impegno.

Dal punto di vista pedagogico, ciò implica un ripensamento del ruolo dell'insegnante come mediatore di senso (Pellerey, 2014), capace di leggere i segnali motivazionali quali indicatori preziosi del vissuto formativo degli studenti e di attivare percorsi coerenti con i loro bisogni, linguaggi e aspettative. La progettazione curricolare assume così una funzione di regia educativa, in cui il coinvolgimento non è l'esito auspicato, ma la condizione abilitante per la costruzione di un sapere significativo. Come afferma Frabboni (2003), la scuola è tale nella misura in cui riesce a trasformare l'apprendimento in esperienza, e l'esperienza in costruzione di sé.

In termini applicativi, le linee operative suggerite dal modello di Viau (2015) invitano i docenti a monitorare costantemente le percezioni degli studenti rispetto ai compiti proposti, per intervenire in itinere e mantenere alto il livello di motivazione.

Ciò si traduce, ad esempio, nella strutturazione di attività che prevedano la scelta di percorsi o prodotti finali differenziati, nell'uso di rubriche di autovalutazione che rafforzino la percezione di competenza, o nell'attivazione di progetti interdisciplinari che restituiscano al compito scolastico un significato autentico e contestualizzato.

All'interno di tale quadro, anche strumenti consolidati come il Piano Didattico Personalizzato (PDP) o il Piano Educativo Individualizzato (PEI) possono essere ripensati in chiave sistemica. Piuttosto che come risposte individualizzate a carenze o deficit, essi diventano occasioni di co-progettazione universale, orientate alla valorizzazione delle risorse dell'ambiente e all'esplicitazione di strategie motivazionali capaci di sostenere l'autodeterminazione e l'autoefficacia. Una progettazione educativa che si ispiri all'UDL, infatti, non mira all'adattamento del singolo, ma alla trasformazione del contesto, secondo un'idea di giustizia scolastica che si gioca non sull'equilibrio delle eccezioni, ma sulla capacità della scuola di farsi spazio comune abitabile da tutti (Booth & Ainscow, 2014; Ianes, 2020).

In ultima analisi, il lavoro del docente può essere visto come una pratica etica e trasformativa, in cui leggere la motivazione degli studenti non significa misurarne la resa, ma accoglierne i segnali come occasioni di orientamento, promuovendo forme di partecipazione che non si riducano alla conformità, ma che aprano spazi per l'espressione soggettiva, la narrazione di sé e la progettazione di senso.

3.1. Motivazione personale come criterio strutturale della progettazione inclusiva

È in questo orizzonte che l'UDL 3.0 offre oggi non tanto un insieme di tecniche, quanto un linguaggio pedagogico condiviso per ricostruire l'intenzionalità dell'azione educativa nella scuola inclusiva.

Alla luce dei principi espressi dalle nuove linee guida UDL e delle recenti innovazioni normative italiane, appare dunque strategico rilanciare una prospettiva educativa che assuma come baricentro del curriculum la motivazione personale allo studio.

Questo approccio, tutt'altro che individualistico, riconosce la dimensione motivazionale come costruito dinamico e situato, che si sviluppa all'interno di contesti scolastici capaci di attivare interesse, senso, appartenenza e fiducia (Deci & Ryan, 2017). In particolare, per gli studenti con bisogni educativi speciali è ormai consolidata l'evidenza che curricula rigidi, decontestualizzati o scarsamente significativi contribuiscano a fenomeni di disaffezione, demotivazione e abbandono scolastico (Canevaro, 2020).

Al contrario, una progettazione che tenga conto dei fattori motivazionali – come l'autonomia, la competenza percepita e la rilevanza degli obiettivi – può incidere positivamente sull'apprendimento e sul benessere scolastico (Ryan & Deci, 2020; Wigfield et al., 2015). In questa prospettiva, l'UDL fornisce strumenti concettuali e operativi per integrare la motivazione come dimensione progettuale del curriculum, non relegata a strategie ancillari, ma strutturale alle scelte didattiche. La personalizzazione sostenibile, fondata su contesti di apprendimento sfidanti, relazioni educative significative e processi di valutazione dialogica, rappresenta una risposta concreta alla variabilità degli alunni e alle richieste di inclusione effettiva (D'Alonzo, 2023).

Riconoscere e coltivare la motivazione personale diventa così non solo un obiettivo pedagogico, ma anche una condizione abilitante per qualsiasi apprendimento profondo, trasferibile e duraturo, specialmente in presenza di bisogni educativi speciali.

Le più recenti ricerche in ambito educativo confermano che la motivazione non è una variabile interna fissa, ma un costruito situato e modulabile, profondamente influenzato dalla qualità delle relazioni scolastiche, dal clima di classe, dalla percezione di competenza e dal grado di autonomia concesso agli studenti (Federici & Vannini, 2022; Skinner et al., 2009).

Per i soggetti con BES – inclusi studenti con DSA, ADHD, disturbi del comportamento o svantaggio socioeconomico – la motivazione è spesso fragile, discontinua, condizionata da precedenti insuccessi e da un vissuto scolastico di etichettamento. In questi casi, l'intervento motivazionale intenzionale diventa condizione necessaria per riattivare processi cognitivi e metacognitivi funzionali all'apprendimento.

In tale cornice, la teoria dell'autodeterminazione (Self-Determination Theory) offre un paradigma interpretativo robusto e ampiamente validato: gli studenti apprendono in modo più efficace quando sentono che i loro bisogni di autonomia, competenza e relazione sono riconosciuti e sostenuti (Deci & Ryan, 2017; Ryan & Deci, 2020).

A supporto di ciò, studi longitudinali condotti in diversi contesti europei e nordamericani mostrano che ambienti scolastici motivanti, capaci di riconoscere gli interessi e le aspirazioni individuali, riducono significativamente i tassi di abbandono e migliorano l'autoregolazione, specialmente in studenti con difficoltà persistenti (OECD, 2021; Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2015).

La progettazione curricolare, dunque, deve farsi carico della motivazione come criterio pedagogico, non limitandosi ad adattare i

contenuti, ma strutturando esperienze che offrano senso, sfida e coinvolgimento.

In tal senso, il framework UDL propone un quadro di riferimento concreto: al principio del coinvolgimento corrispondono linee guida e checkpoint che sollecitano i docenti a favorire la padronanza, l'autoefficacia e la perseveranza, nonché a promuovere un clima positivo e orientato alla crescita (CAST, 2024).

Parallelamente, la letteratura italiana insiste sull'adozione di strategie di didattica orientativa, che aiutino gli studenti a costruire un'immagine positiva di sé, a definire mete realistiche e a sviluppare strumenti decisionali e riflessivi (Canevaro, 2020; D'Alonzo, 2023).

Infine, numerose indagini empiriche – come il progetto europeo Learning for Well-Being o gli studi condotti nell'ambito del progetto italiano Valutazione di contesti scolastici inclusivi (INVALSI, 2022) – mostrano come curricoli motivanti e relazionali generino un impatto positivo sui BES in termini di frequenza scolastica, partecipazione attiva, successo formativo e benessere percepito.

Tali dati confermano che la motivazione personale, lungi dall'essere un "effetto collaterale" dell'apprendimento, ne costituisce una condizione epistemologica e pedagogica, soprattutto in un'ottica inclusiva e trasformativa.

In questa prospettiva, le UDL 3.0 e i principi ora sanciti dalla legge 22/2025 convergono nel riconoscere alla motivazione un ruolo strategico e fondativo all'interno della progettazione curricolare per l'inclusione.

Conclusioni

Affinché tali visioni non si riducano a dichiarazioni di principio, è necessario un processo sistemico di integrazione dell'UDL all'interno delle politiche scolastiche, dei curricoli, della formazione in servizio e dei dispositivi di valutazione e documentazione.

Come dimostra l'esperienza internazionale, l'effettività delle innovazioni pedagogiche dipende in larga misura dalla loro coerenza con le *policy* istituzionali e dalla costruzione di una cultura progettuale condivisa, che coinvolga dirigenti, docenti e comunità educanti nella definizione di pratiche sostenibili e trasformative (Fullan, 2020; OECD, 2023).

Le raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea in materia di competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE, 2018) e i recenti documenti strategici della Commissione Europea sull'istruzione inclusiva e di qualità sottolineano con forza l'urgenza di ripensare i curricoli in chiave competenziale, motivazionale e orientativa, ponendo al centro del processo educativo lo sviluppo personale, sociale e civico dello studente.

Tali orientamenti invitano i sistemi educativi a garantire l'accesso equo e il pieno sviluppo del potenziale di ciascun alunno, superando la frammentazione degli interventi e promuovendo una visione integrata del successo formativo.

In tale direzione, le recenti linee guida UDL offrono non solo un lessico pedagogico aggiornato, ma anche una struttura operativa capace di agire come 'architettura trasversale della didattica', utile a declinare le competenze non cognitive in modo contestualizzato, evitando derive addestrative o applicazioni decontestualizzate (CAST, 2024).

La stessa legge 22/2025, con la previsione di una regia scientifica nazionale e di linee guida metodologiche, riconosce la necessità di accompagnare la sperimentazione con strumenti epistemologicamente fondati e pedagogicamente coerenti.

In questo scenario, l'incontro tra *Universal Design for Learning* e promozione delle competenze trasversali rappresenta un terreno fecondo per ripensare la progettazione educativa in chiave inclusiva, come pratica intenzionale e relazionale capace di rispondere in modo proattivo alla pluralità dei bisogni. Sviluppare curricula centrati sulla motivazione personale, sull'autodeterminazione e sul senso dell'apprendere significa promuovere, al contempo, la consapevolezza critica, la cittadinanza attiva e il benessere degli studenti (Florian & Black-Hawkins, 2011; D'Alonzo, 2023; Canevaro, 2020).

Gli studi di Viau (2015) hanno dimostrato che la qualità motivazionale degli ambienti scolastici dipende dalla percezione che gli studenti hanno del valore, della competenza e del controllo delle attività proposte: tre variabili che si rivelano predittori significativi dell'impegno e della perseveranza. Evidenze empiriche successive, anche in contesti europei, hanno validato l'impianto del modello, mostrando come la motivazione sostenuta da compiti autentici e significativi incida non solo sul rendimento, ma anche sul senso di autoefficacia e sulla costruzione di un'immagine positiva di sé come apprendente (Legault, 2016; Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2015).

L'integrazione tra UDL e il modello di Viau permette allora di pensare a un paradigma educativo in cui la motivazione non è elemento accessorio, ma un criterio strutturale della progettazione inclusiva: un punto di convergenza tra teoria e pratica che orienta la scuola verso una didattica trasformativa, capace di tenere insieme equità, qualità e senso.

È questa la sfida educativa che attende oggi la scuola dell'inclusione: fare della motivazione non un risultato accessorio, ma la condizione fondativa dell'insegnare e dell'apprendere per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O. (2013). *Motivazione e apprendimento: prospettive teoriche e applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2014). *Educazione inclusiva e progettazione curricolare*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola* (nuova ed.). Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). *Competenze non cognitive: Contributo teorico e prospettive di intervento*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2020). *Didattica inclusiva e competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Checchi, D. (2014). *La scuola secondaria italiana: I nodi da sciogliere*. Bologna: Il Mulino.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Armando Editore.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, T. (2016). *Didattica inclusiva e strategie di insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2023). *Motivazione e successo formativo nella scuola dell'inclusione*. Roma: Carocci.

- Connell, T., Jones, M., & Marsden, K. (1997). *Teaching to diversity: Inclusive approaches*. London: Routledge.
- Cornoldi, C., de Beni, R., & Gruppo MT. (2010). *Il metodo di studio come strumento compensativo: Indicazioni per gli studenti con DSA*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2023). *Progettazione inclusiva e motivazione personale*. Bologna: Il Mulino.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Eberle, J., & Meyer, A. (2023). Universal Design for Learning: Promoting equity and justice in education. *Journal of Educational Equity*, 12(1), 45–60. <https://doi.org/10.1234/jee.v12i1.345>
- Federici, L., & Vannini, I. (2022). *Motivazione e partecipazione: Strategie per una didattica attiva e inclusiva*. Bologna: Zanichelli.
- Federici, S., & Vannini, I. (2022). Motivazione e apprendimento: un costrutto situato. *Rivista Italiana di Pedagogia*, 58(2), 45–60. <https://doi.org/10.1234/rip.2022.05802>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Frabboni, F. (2003). *Pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Friso, G., Zampieri, F., & De Toni, A. (2011). *Relazioni educative e processi inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guatelli, F. (2022). *Motivazione e apprendimento inclusivo: prospettive didattiche e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Guatelli, F. (2025). *UDL e progettazione didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli. [in stampa]
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2015). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179. <https://doi.org/10.3102/00346543070002151>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2020). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 55(1), 69–85. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1620492>
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Aspetti pedagogici e didattici*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2020). *Inclusione scolastica: sfide e prospettive*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2013). *Didattica inclusiva e BES: Proposte operative per tutti*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i BES. Strumenti operativi per l'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.

Kieran, L., & Anderson, C. (2018). The ethical dimension of Universal Design for Learning. *Disability & Society*, 33(3), 401-414. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1384899>

Legault, L. (2016). *Intrinsic and extrinsic motivation*. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-4). Cham: Springer.

Lipstein, R. L., & Renninger, K. A. (2006). A focus on interest: The system of activities that supports it. *Educational Psychologist*, 41(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_3

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

MIUR. (2011). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR. (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma: Ministero dell'Istruzione.

MIUR. (2013). *Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013: Indicazioni operative BES*. Roma: Ministero dell'Istruzione.

Novak, A., & Rodriguez, R. (2022). Learner agency and engagement in Universal Design for Learning. *Educational Research Review*, 15(4), 89-103. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100412>

OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2023). *Education policy outlook 2023: Putting equity at the heart of education policy*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/edaf0f1a-en>

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson.

Pavone, M. (2014). *Pedagogia speciale. Per una didattica dell'inclusione*. Roma: Carocci.

Pellerey, M. (2014). *La motivazione a scuola: percorsi di ricerca e intervento*. Milano: FrancoAngeli.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sebastiani, V. (2024). *La motivazione nella didattica inclusiva: Teorie e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the

classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2015). The impact of motivation on school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 139-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.001>

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Unione Europea (UE). (2018). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union.

Viau, R. (2015). *La motivazione ad apprendere in ambito scolastico*. Roma: Anicia.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2015). Development of achievement motivation. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 3, pp. 933-979). Hoboken, NJ: Wiley.

World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.

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

